



المسلم المعاصر

في هذا العدد

• التقوى وإشكاليات الاختلاف والوحدة في

الإطار الإسلامي : دراسة تربوية.

د. علي القرشي

• قضايا منهجية في خبرة تدريس الفكر

السياسي الإسلامي .

د. مصطفى محمود منجود

• من خصائص خطاب التفسير الإسلامي عند

الإمام عبد الحميد بن باديس.

أ. محمد مزاح

• ضوابط الحريات الفكرية.

د. جمال الدين عطية

العدد (٩٩) السنة الخامسة والعشرون

شوال - ذو القعدة - ذو الحجة ١٤٢١ هـ

يناير - فبراير - مارس ٢٠٠١ م

الموزعون المعتمدون لمجلة المسلم المعاصر

♦ مجلة المسلم المعاصر

١٢ شارع مرقص حنا - العجوزة - (مركز الدراسات الفقهية) - القاهرة

هاتف : ٣٤٩٨٨٥٣

♦ دار القلم

٣٦ شارع القصر العيني - القاهرة هاتف / فاكس : ٧٩٥١١٠٥

♦ مكتبة الشروق

١ ميدان طلعت حرب - القاهرة هاتف : ٣٩١٢٤٨٠

♦ الأزهرى للكتاب

٥٢ شارع الإسكندر الأكبر - الأزاريطة - الإسكندرية

تليفاكس : ٥٤٥٧١٢٧

هاتف : ٤٨٧٢٧٠٧

♦ الشركة السعودية للتوزيع - جدة

ص.ب : ١٣١٩٥ / ٢١٤٩٣

فاكس : ٦٥٣٣١٩١

هاتف : ٦٥٣٠٩٠٩

هاتف : ٤٧٧٩٤٤٤

♦ الشركة السعودية للتوزيع - الرياض

هاتف : ٨٤١٠٨٤٠

♦ الشركة السعودية للتوزيع - الدمام

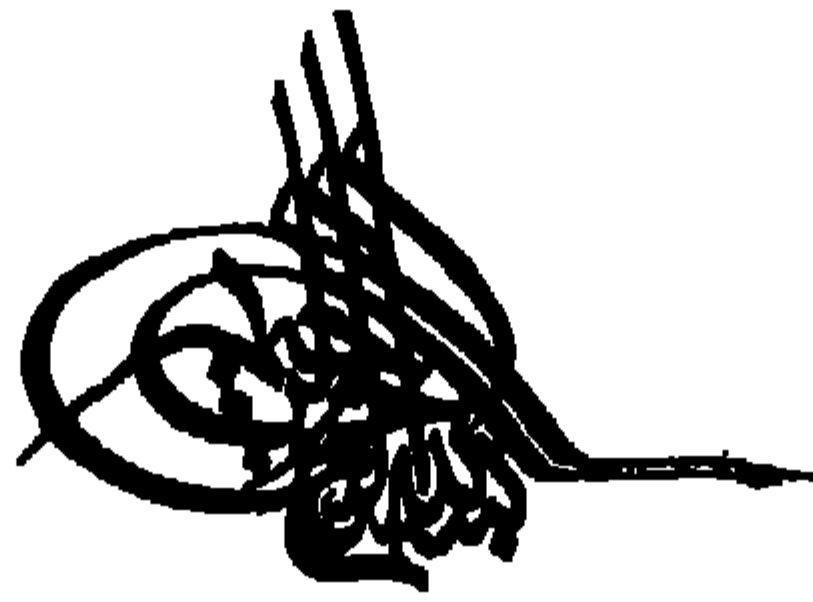
♦ دار البحوث العلمية - الكويت

الصفاء - الكويت ، بناية الأوقاف رقم ٤ شارع فهد السالم

هاتف : ٦٥٣٠٩٠٩

ص.ب : ٢٨٥٧ الكويت

♦ المراسلات على العنوان : ١٣ شارع مرقص حنا - العجوزة - القاهرة



المسلم المعاصر

مجلة فصلية فكرية ثقافية محكمة ، تعالج قضايا
الإجتهد المعاصر في ضوء الأصالة الإسلامية

تصدر عن

جمعية المسلم المعاصر



صاحب الامتياز
ورئيس التحرير المسئول

الدكتور محمد بن عبد الرحمن بن محمد

العدد (٩٩) لسنة الخامسة والعشرون
شوال - ذو القعدة - ذو الحجة ١٤٢١ هـ -
يناير - فبراير - مارس ٢٠٠١ م

رئيس مجلس الإدارة
أ. د. محمد عمارة

هيئة التمرير

سكرتير التحرير
د. محمد كمال الدين إمام

رئيس التحرير
أ. د. جمال الدين عطية

أعضاء^(*)

أ. فهمي هويدي
أ. د. محمد سليم العوا

المستشار/ طارق البشري
أ. د. علي جمعة

أ. د. أحمد صدقي الدجاني
أ. د. سيد دسوقي

مدير الإدارة
أ. مهجة مشهور

(*) رُتبت الأسماء ألفبائياً .

قواعد النشر في المجلة

- ١ - تهتم المجلة بمعالجة شئون الحياة المعاصرة في ضوء الشريعة الإسلامية ، فقضيتها الأساسية هي « المعاصرة » ، وهي ذات « داخل ثلاثة : الاجتهاد ، والتنظير ، وإسلامية المعرفة .
- كما تهتم المجلة بمجالين أساسيين لقضية المعاصرة هما مجال الحركة الإسلامية ، ومجال الأبحاث الميدانية .
- وترحب المجلة بالأبحاث ذات الصلة بهذه القضية ومداخلها ومجالاتها المختلفة ، كما ترحب في باب « الحوار » بمناقشة الأبحاث التي تنشر في المجلة أو في غيرها من المجلات والندوات والمؤتمرات ، كما ترحب في باب « نقد الكتب » بالنقد الموضوعي للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة .
- ٢ - تنشر المجلة البحوث العلمية والمقالات الفكرية التي تتحقق فيها شروط الأصالة والإحاطة والاستقصاء والعمق والموضوعية والمنهجية والرجوع إلى المصادر الأصلية وأسلوب البحث العلمي بالطريقة المتعارف عليها .
- ٣ - يشترط في البحث ألا يكون قد نشر في أي مكان آخر .
- ٤ - تعرض البحوث المقدمة على محكمين من داخل هيئة التحرير أو من مستشاري المجلة ، وتبقى أسماء الباحثين والمحكمين مكتومة ، ويطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ملاحظات المحكمين .
- ٥ - ما تنشره المجلة يعبر عن وجهة نظر صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة .
- ٦ - الأبحاث التي ترسل إلى المجلة لا تعاد ولا تسترد سواء نشرت أم لم تنشر ، ولا تلتزم المجلة بإبداء أسباب عدم النشر .
- ٧ - ترتب الأبحاث عند النشر وفق اعتبارات فنية لا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث .
- ٨ - يعطى صاحب البحث المنشور مكافأة مالية مع ٢٠ فصلة (مستخرج) من بحثه المنشور ، ويكون للمجلة حق إعادة نشر البحث منفصلاً أو ضمن مجموعة من البحوث ، بلغته الأصلية أو مترجماً إلى أي لغة أخرى ، دون حاجة إلى استئذان صاحب البحث .

المحتويات

كلمة التحرير

- التقوى وإشكاليات الاختلاف والوحدة في الإطار الإسلامي : دراسة تربوية . ————— د. علي القرشي ————— ٥

أولاً : أبحاث

- منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي : طبيعته وتقويمه . ————— د. عبد الرحمن النقيب ————— ١٧
- قضايا منهجية في خبرة تدريس الفكر السياسي الإسلامي . ————— د. مصطفى محمود منجود ————— ٤٧
- من خصائص خطاب التغيير الإسلامي عند الإمام عبد الحميد بن باديس . ————— أ. محمد مراح ————— ٨٩

ثانياً : حوار

- نصُ الفقيه : « تحول السُّلطة » . ————— أ. معتز عبد اللطيف الخطيب ————— ١٢٧
- تعقيب على بحث نص الفقيه . ————— د. علي جمعة ————— ١٤٥
- الدراسات النفسية لشاهد العيان في القضايا الجنائية . ————— د. عبد المنعم شحاتة ————— ١٤٩

ثالثاً : ندوات

- ضوابط الحريات الفكرية. ————— د. جمال الدين عطية ————— ١٦٧

رابعاً : خدمات المعلومات

- الأكاديمية الإسلامية للعلوم . ————— د. هانيء محيي الدين عطية ————— ١٩٧
- دليل المواقع (١) . ————— د. هانيء محيي الدين عطية ————— ٢١١

**التقوى وإشكاليات الاختلاف
والوحدة في الإطار الإسلامي
دراسة تربوية**

أ. د: علي القريشي (*)



مفهوم التقوى :

التقوى مشتقة من الوقاية التي تعني التحفظ والمهابة^(١). وهي منهج سلوكي يقوم على عدم الطغيان وإيثار الآخرة ووقوف الإنسان أمام أهوائه وتهوساته، بنحو يغدو الصدق وتحري الحقيقة ونشدان الحق والسعي لبلوغ الاستقامة وتحصيل السداد، ممارسات حيوية تستمد أصالتها من عمق الخشية ودوام التبدل والتعبد لله والالتزام بتعاليمه وأحكامه . والتقوى أساساً هي حالة روحية

قوامها الاستشعار الدائم بأن الله تعالى رقيب على كل شيء ﴿يَعْلَمُ خَائِنَةَ الْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ﴾ (غافر: ١٩) .

وحيث إن التقوى بمقياسها الإسلامي تتعامل مع كل مفردات الحياة فردية كانت أو اجتماعية ، فهي بهذا تمثل حالة تربوية شاملة تعمل على صون الذات وتحقيق نموها، بما يقضي إلى التورع والاجتهاد في السير على الطريق القويم بأقصى قدر مستطاع ﴿فَاتَّقُوا

(*) أستاذ بجامعة عمر المختار، ليبيا - البيضاء.

(١) محمد ري شهري : مباني للعرفه ، دار المرتضى ، ط ٢ ، بيروت ١٩٩٣ ، ص ٣٦١ .

اللَّهُ مَا اسْتَطَعْتُمْ» (التغابن: ١٦) .

وليس الاختلاف على صُعد الفكر والعقيدة والفقه والسياسة الذي يمكن حدوثه فيما بين المسلمين إلا أحد القضايا التي تتأثر منهجياتها واتجاهاتها بما يملكه المختلف من تقوى.

والتقوى في صياغتها المنهج الاختلاف ورسمها لاتجاهاته وسلوكياته تنطوي على جملة من المضامين والمعطيات التربوية التي يمكن تحديدها وتحليلها بما يلي :

المضمون الروحي للتقوى وأثره التربوي في سلوكيات الاختلاف :

إقامة المسلم للفروض والطاعات وممارسة التفكير والخشية والدعوات ، واستحضاره الدائم ليوم الحساب ، إنما يمثل تربية تنعكس ولاشك على السلوك في مختلف الاتجاهات ، ومثل هذه التربية بطبيعتها ، وبحكم ما تستخدمه من وسائل عبادية وتأملية ، ستجعل من الذات مركزاً لفعل الوقاية والتطهير والجاهدة ، مما يمنحها دوراً مهماً في تحديد نمط العلاقة مع الآخرين في مختلف الحالات .

فإذا جئنا إلى حالة الاختلاف التي يمكن أن تنشأ مع المسلم الآخر فيمكننا

أن نتوقع مساراتها من خلال معرفتنا بأن الانشغال بعيوب الذات والتوجه نحو اتهامها ولومها - بصفته المنطلق الذي تؤكد التربية الروحية ﴿ وَمَا أُبْرِيءُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي ﴾ (يوسف : ٥٣) - سيوفر بطبيعته مناخاً يدفع إلى التركيز على عيوب الذات وأوجه قصورها قبل التركيز على عيوب الآخرين وأوجه قصورهم ، الأمر الذي سيجنب المرء الاستعجال في إصدار الأحكام السلبية ضد المخالفين ، ومنع استتجال الممارسات المستكرهة معهم ؛ ذلك أن ملكة التوقف ستحكم مسالكه ، بخاصة فيما لا علم أو وضوح له فيه ، كما أن التربية الروحية بما توفره من سمو وإشراق كفيلة بدعم هذا المنحنى المتحفظ، بل والدفع به باتجاهات أكثر إيجابية .

« فالدعاء » بصفته أحد وسائل هذه التربية - سيسهم في ذلك بما يرسخه في القلب من مشاعر صافية تجاه المؤمن الآخر ﴿ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِلَّذِينَ ءَامَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ ﴾ (الحشر: ١٠) ، بل وبما يدفع إليه من تغليب لروح التفاهم وفض أي شجار يمكن حدوثه بين الطرفين ﴿ رَبَّنَا افْتَحْ

يَبَيِّنَا وَيَبَيِّنَ قَوْمَنَا بِبِالْحَقِّ وَأَنْتَ خَيْرُ
الْفَاتِحِينَ ﴿ (الأعراف : ٨٩) .

وحتى في الحالات التي قد ينجر فيها
المتقي إلى بعض الاختلاف المذموم فإنه
سرعان ما يحاول الاستدراك
مصححاً وعائداً إلى السواء ودونما
انحراف ﴿إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَوْا إِذَا مَسَّهُمْ
طَائِفٌ مِنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُوا فَإِذَا هُمْ
مُبْصِرُونَ﴾ (الأعراف : ٢٠١) ، وهكذا
تشكل معالم الشخصية الروحية في
علاقاتها مع المسلمين الآخرين .

الزهد وأثره التربوي في سلوكيات
الاختلاف :

من أبرز ما قد تتمخض عنه التقوى
سلوكية الزهد. والزهد هو الاستغناء
بالله عن أي شيء استغناء يمنح القدرة
على التحرر والتحكم وامتلاك ناصية
التعالي على الغوايات والفتن وزخرف
الأشياء.

والمنطلق الأساسي للتربية على الزهد
هو التبصير بحقيقة الدنيا بصفاتها مرحلة
عابرة ودار فناء أدنى من أن تمتلك
القلب الذي آمن بالآخرة وبالحساب
﴿أَرْضَيْتُمْ بِالدُّنْيَا مِنَ الْآخِرَةِ
فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا
قَلِيلٌ﴾ (التوبة : ٣٨).

وبهذا تتم المساعدة على مواجهة
دوافع المنافسة والشهرة والبحث عن
المصالح والاستشارات النفعية التي كثيراً
ما يختفي وراءها الاختلاف المذموم .

ولا شك أن الاتجاهات التفريقية
تزدهر كلما ازدهرت هذه الدوافع التي
يسعها احتدام التضاد . وليس
الاختلاف حول المسائل الفرعية أو
الهامشية في حقيقته إلا حالة يعيشها
ضعاف الورع وقليلو المعرفة ممن تفودهم
تلك الدوافع التي قد تتلبس أردية الدين
وتوهم بالدفاع عن مقتضياته .

إن التربية على الترفع والامتلاء بحقيقة
أن ﴿وَمَا عِنْدَ اللَّهِ خَيْرٌ وَأَبْقَى﴾
(القصص : ٦٠) كفيل بوقاية المرء من
الانحراف إلى مثل تلك الاختلافات التي
لا طائل من ورائها .

كما أن البساطة والتواضع والابتعاد
عن الكبر والغرور وتجنب تركية الذات
-وهي من صفات الشخصية الزاهدة -
من شأنها أن تمنح القدرة على قراءة
الآخر وتفهمه بشكل موضوعي أمين ،
وكلما نمت مشاعر الزهد وترسخت
سلوكياته كلما برزت ملكة التحفظ
وسلوكية مراعاة الآخرين .

وبالتالي فإن أي اختلاف يتم في إطار

الشخصية الزاهدة لا يتحرك إلا ضمن الأهداف السامية وما يمليه الشعور بواجب إيضاح الحقائق أو الدفاع عنها ، أو بما تقتضيه ضرورات إثراء الحوار المفيد .

والزاهد لا يختلف - إذا ما اختلف - إلا وهو يوجه لنفسه التساؤلات التالية: عمَّ اختلف ؟ ولمَّ اختلف ؟ وما الغاية من اختلافي ؟ وكيف ينبغي أن أختلف ؟ وما حدود ذلك وما ضوابطه ؟ ثم ما جدوى ممارسة الاختلاف ؟

فإن وجد أجوبة مقنعة يؤسسها الشرع أو العقل أو الواقع الموضوعي نحاض اختلافه بكل نزاهة وهدوء ﴿فَأُولَئِكَ تَحَرَّوْا رَشَدًا﴾ (الجن : ١٤) .
ومثلما يظهر الأثر الإيجابي للزهد في سلوكيات الاختلاف في أبعادها الفكرية أو الفقهية أو الاجتماعية ، فإن الزهد في المجال السياسي ستكون له أهمية أخطر ، بخاصة حين تتوفر قيمته عند من يمتلك القوة وهو يواجه معارضيته ، فهذا الخليفة عمر بن عبد العزيز لم يمنعه اعتراض الخوارج له - ومن أول يوم يتولى فيه السلطة - من أن يستقبلهم ويستمع إلى معارضاتهم ويدخل معهم في حوار ، ثم يستجيب إلى بعض مطالبهم المشروعة ،

كما لم تأخذه العزة بإثم ما استنه آباؤه من سنن ومناهج مرفوضة حين يبادر إلى تغييرها بشكل غير مسبوق ، بخاصة ما كان يتعلق منها بأهل البيت ، ولم يُخش من إمكانية أن يُحسب ذلك لصالح الأطراف المخالفة ، فالزهد بالسلطة من منطلق التقوى يمثل قيمة مهمة من شأنها أن تؤثر في سلوكيات الاختلاف لدى أطراف المجتمع السياسي بشكل صحي محمود .

مبدأ المسؤولية الإنقاذية وأثره التربوي في سلوكيات الاختلاف :

التقوى ليست صفة احتكارية ، فالمؤمن الحق يسعى إلى إشاعة شروطها في معتقدات الناس وسلوكياتهم كافة ، وما تحمل تبعات الدعوة والإرشاد عند المؤمن إلا تعبير عن الشعور بالناس وبالمسؤولية الإنقاذية اتجاههم .

والشعور الإنساني إزاء الآخرين ينطوي على « المحبة » التي تدفع إلى « الإحسان » ﴿وَإِنْ تُحْسِنُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا﴾ (النساء : ١٢٨) . كما أن التعود على الإحسان ينطوي ضمناً على فضائل «التقوى» و«المراعاة» و«التسامح» التي تشكل مفردات ضرورية في ضبط سلوكيات

الاختلاف بمخافة في الحالة التي قد يلحق بها المرء سوء فهم أو يجابهه أثناءها خطأ قد يصدر بحقه من قبل الآخرين .

لهذا فإن المتقي الذي يتعمق لديه ذلك الشعور لا يستهدف فضح المخالف أو تعريته . وهذا ما كان يعلمه الرسول لأصحابه حتى في لحظة إقامة الحد على من أخطأ ، حيث رد على من قال عمن أقيم عليه حد شرب الخمر «أخزأك الله» بقوله ﷺ : « لا تعينوا عليه الشيطان » .

إن التنشئة على تحمل مسؤولية الهداية ستطبع المؤمن على أن لا يدير اختلافاته مع الآخرين إلا بمبررات شرعية أو موضوعية، ولا يتبع معهم إلا الحكمة والمنطق والموعظة الحسنة ولا يجادلهم إلا بالتي هي أحسن ، وبالتالي فإنه لا يكون مسروراً إذا ما خسر الآخرون فرصة معرفة الحقيقة أو رؤية الطريق المؤدي إليها ولو بعد حين.

لهذا لا تجتمع التقوى مع نزعة الإقصاء التي تستعجل إصدار الأحكام الباترة لمجرد الاختلاف في فهم أو تفسير أو اجتهاد ، ففي ظل التربية على الشعور بمسؤولية الهداية والإنقاذ سيمرّس منطلق التعامل السليم مع

موضوعات الاختلاف ومفرداته، بحيث لا يطغى فرع علي أصل، ولا جزئية على كلية، ولا هامش على متن ، الأمر الذي يترتب عليه توفير مستوى جيد من الفهم والتمييز بين مستويات الاختلاف من جهة ، وإبقاء منطق الأخوة وحسن الظن والتعامل سائداً بين المختلفين من جهة أخرى .

ومن المنطقي أن نقول بأن نمو الشعور بالمسؤولية الإنقاذية ستكون له من الانعكاسات ما يساعد على ازدهار قيم التفاهم والحوار بين مختلف الأطراف، خلاف ما إذا تضاعف مثل هذا الشعور وسادت الاستهانة بقيمة تلك المسؤولية ، حيث سيُسْتَهْل التنازع ويفشو الخلاف دون تقدير لما قد يترتب على ذلك من نتائج سلبية أو أضرار .

التقوى وأخلاقيات الاختلاف :

من الأهداف العامة للتربية الإسلامية بناء الفرد المسلم السليم القلب المبرء من خبث الدوافع وسوء المسالك وفساد الغايات والذي تحكم اتفاقاته واختلافاته القيم الأخلاقية المتصلة بهذا الخصوص .

ويُعد الصدق والأمانة من أبرز تلك القيم، سواء كان ذلك مع النفس أو مع الآخرين، وتتجلى أهمية الالتزام بهاتين

القيمتين فيما تبلوره من سلوك يأبى الكذب والافتراء والتقول والتجني والبهتان والتحايل والتزوير والتحريف ضد الآخرين ، إذ لا يمكن لمن خاف مقام ربه ونهي النفس عن الهوى أن يجعل من تلك الوسائل مبررات لبلوغ الغايات أو تحقيق المآرب .

أما قيمة العدل التي يقررها الإسلام في تنظيم علاقة المسلم بالآخرين فتضعها التربية الإسلامية في أعلى سلم قيم التعامل ، حتى في الحالة التي يبلغ فيها الاختلاف مع الآخر حدود العداوة فالعدل قيمة حاکمة في كل حال ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ﴾ (المائدة : ٨).

والعدل مطلوب، وإن جاء على حساب الذات ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلّٰهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ﴾ (النساء : ١٣٥) ومن الطبيعي حين تسود هذه القيمة في أي سلوك اختلافي ستعني توفير قدر كبير من الموضوعية والنصفة وحفظ ما يستحقه الآخرون من حقوق .

كما تعتبر عفة اللسان ذات أهمية

بالغة في ضبط سلوكيات الاختلاف، فمن يتحلى بهذه الصفة لا يلجأ مع غيره إلى أساليب اللعن أو السب أو الإقذاع أو التحقير أو استخدام الألفاظ الجارحة أو السخرية أو الهمز أو اللمز أو تتبع العورات أو الجهر بالسوء دون حق، ذلك أن الغاية التي يسعى إليها المختلف الملتزم لا تبرر له مثل هذه الأساليب ..

وإذا جئنا إلى خصلة التواضع فيمكننا القول بأن من يتحلى بها مُحصن من لوثة الادعاء والتعالي والزهو على الآخرين ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ﴾ (لقمان : ١٨) « إن الله أوصى أن تواضعوا حتى لا يفخر أحد على أحد، ولا يبغي أحد على أحد» وما من شك في أن الاغترار والعجب برأي أو اجتهاد مدعاة لحجب الرؤية التي تحول دون الاعتراف بالآخر واستبعاد اعتباره من أهل الرأي أو الصواب، وفي ذلك استبداد يأباه خلق التواضع والتعامل السليم .

ومن الأخلاقيات التي أكدتها التعاليم الإسلامية؛ الرحمة قال تعالى ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾

(آل عمران : ١٥٩) ففي ظل التنشئة على الرحمة تتبع سلوكية الرفق «إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع عن شيء إلا شانه»^(١).

لهذا فالقسوة والغلظة ليست من أخلاق المتقين في شيء، ويظل اللين والحسنى في أي خطاب أو حوار مطلوبين، حتى ولو كانا مع غير المسلمين.

أما التسامح فهو النقيض الجذري للتعصب والاستبداد، ويرتبط بمعاني الرحابة والصفح والعطاء، وتأكيد حق المغايرة، وقبول الآخر على المستويين الفكري والاجتماعي، وهو كقاعدة من قواعد السلوك يرتبط بنسبية المعرفة^(٢) حتى في دائرتها الدينية علي اعتبار أن ما يجري في استنباط أو تأويل أو اجتهاد خارج ما هو قطعي من الدين لا يمثل إلا محاولة لا يملك أحد الادعاء بأنها تمثل الحقيقة الدينية المطلقة، لهذا لابد من تقدير الآخر وقبول حضوره في الساحة دون مصادرة أو تعسف أو إقصاء.

وإنه لمن التقى التحرز في إصدار الأحكام القاطعة ضد المغايرين في الإطار

المذكور، والتعود على ترك ذلك إلى الله تعالى ﴿قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلِيهِ فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَى سَبِيلًا﴾ (الإسراء : ٨٤) ﴿إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ (المائدة: ١٠٥).

إن التسامح الذي تؤكدته التعاليم الإسلامية ينطوي ولا شك على قيمة عملية تتجلى في إمكانية إبقاء الباب النفسي مع الآخر مفتوحاً علي نحو قد يشجعه على استئناف الحوار إن لم يحثه علي التراجع إن كان مخطئاً، أو العودة إلى الصواب إن كان ضالاً أو مشتطاً ﴿فَاصْفَحْ عَنْهُمْ وَقُلْ سَلَامٌ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ﴾ (الزخرف : ٨٩) وهذا ما يصحح معنى التسامح بصفته سلوكاً لا يقصد به القبول بالخطأ أو السكوت عن الحق.

في ضوء ما عرضناه نتساءل: هل يمكن للإنسان أن يتحلي بالقيم الأخلاقية المذكورة عند اختلافه مع الآخرين حتى ولو لم يكن تقياً؟

الجواب : إنه من الممكن ذلك، غير أن الواقع كثيراً ما يثبت أن أهل الاختلاف حين يفتقرون إلى التقوى فإنه

(١) رواه مسلم.

(٢) انظر: جابر عصفور (دكتور): دفاعاً عن التنوير، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ط ٢، ١٩٩٣، ص ١٦٤ - ١٦٥.

من الصعب عليهم الالتزام بتلك القيم التزاماً كاملاً وفي كل الأحوال ، ذلك أن المرء الذي لا تقتزن عنده الأخلاق بالعقيدة قد يسهل عليه التنصل والتجاوز ، لهذا كان الاقتران المذكور هو الضمانة الأقوى لاستمرارية تلك الأخلاقيات وثباتها، وبالتالي ممارستها بشكل دائم مع الآخرين .

التقوى والضبط العاطفي عند الاختلاف :

الاختلاف أياً كانت موضوعاته أو مفرداته يتيح بطبيعته المجال للعواطف أن تتسرب لتغطي بألوانها وضمايمها جوانب معتبرة من مساحات الاختلاف، وعلى نحو قد يمس بشكل سالب مبادئ العدالة والموضوعية وحسن التعامل .

هنا تبرز قيمة التقوى بما توفره من قدرة على ضبط حركة العواطف والحيلولة دون تدفقها الساخن الذي قد يجرف السلوك باتجاهات غير مقبولة، فالتقوى تكف أو تكيّف العواطف بما يخدم الموقف الموضوعي، وبما يحول دون جعل الاختلاف نهياً للانفعالات المحمومة التي قد تدفع نحو التحيز أو باتجاه المواقف المتطرفة أو السلوكيات

الحمقاء .

ومن هنا تمثل التربية التي تستند إلى التقوى أداة قوية من أدوات التحكم في آليات الفعل ورد الفعل ، ومنهجاً سلوكياً ضابطاً يمنع من الانخراط في هوجات التعصب والتعصب المضاد .

ومن الجدير بالذكر أن المبادئ الإسلامية وهي تقرر جملة من الحقوق والواجبات للمسلم على المسلم الآخر ، تبرز أهمية الحث على الصبر والتحمل والتحمل التي من شأنها المساعدة على ضبط عواطف الاختلاف وحمايتها من الخروج على المرعي من حدود أو آداب.

وفي إعلاء التربية الإسلامية لقيمة الصبر مع المخالف تنطوي أهمية بالغة في ترشيد عواطف المختلف عبر السيطرة على حالات الغضب أو الثأر أو الانتقام ﴿وَاصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِمَّا يَمْكُرُونَ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الَّذِينَ اتَّقَوْا وَالَّذِينَ هُمْ مُحْسِنُونَ﴾ (النحل : ١٢٧ - ١٢٨) ﴿وَالْكَافِرِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (آل عمران : ١٣٤) .

ومن تجليات الضبط العاطفي لدى

أهل التقوى امتلاكهم أنفسهم وكبحهم جماحها حتى في لحظات تحقق الانتصار. فالانتصار في جدل أو مناظرة أو حوار أو حتى فيما هو أبعد من ذلك حين يكون مع مسلم لا يمكنه أن يتحول إلى حالات من الزهو أو الغرور أو التشفي، ناهيك عن البغي أو الطغيان. ولقد ضرب الإمام علي بن أبي طالب القدوة الحسنة في هذا المستوى من الضبط في مختلف مواجهاته، فمثلاً حين سمع قوماً من أصحابه يسبون أهل الشام إبان معركة صفين نهاهم عن ذلك، وقال لهم: «إني لأكره لكم أن تكونوا سبائين، ولكنكم لو وصفتهم أعمالهم وذكرتم حالهم كان أصوب في القول وأبلغ في العذر، وقتلتم مكان سبكم إياهم: اللهم احقن دماءنا ودماءهم، وأصلح ذات بيننا وبينهم، واهدهم من ضلالتهم؛ حتى يعرف الحق من جهله ويرعوى عن الغي والعدوان من لهج به» (١).

وهكذا فإن عواطف المرء الذي يختلف على أساس الالتزام بشروط التقوى لا يمكن أن تطفح بالطعن أو اللعن أو السب أو التشهير أو المهاترة،

كما لا تدفع إلى الجهر بالسوء دون حق، ولا حتى بمقابلة السلوك السيء بمثله، ناهيك عن أن تجنح إلى الإلغاء أو المحو أو إصدار الأحكام الباترة؛ لأن عواطفاً كهذه لا يحركها هوى أو حقد، ولا تقودها عدوانية أو روح شقاق، فمنطق الورع بما ينطوي عليه من عقلانية وانضباط يحول دون الاندفاع نحو تلك المنحدرات ﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾ (الفرقان: ٦٣).

التقوى والسلوك الوجدوي :

إن التأليف بين العباد قوة في أداء العبودية وصلاح للدين، وأدعى للحفاظ على أمن المجتمع وتحقيق مصالحه. وليس من شك أن التفريق مدعاة لتمزيق أصرة الأخوة وإضعاف للروابط وتفكيك للكيان، ولا يتفرق المسلمون إذا تفرقوا إلا عندما يتحكم بهم الجهل، أو تتلاعب بهم الأهواء أو المصالح الضيقة؛ لذلك فإن خير ضامن ينأى بالعباد عن الوقوع في حفر التنازع والانغماس في ظلمات الفتن هو اللجوء إلى الله تعالى وتقوية الصلة به ﴿وَأُولَئِكَ الَّذِينَ امْتَحَنَ

(١) نهج البلاغة: تحقيق وتوثيق صهري إبراهيم السيد (دكتور)، مكتبة رحاب، الجزائر، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م، ص ١٨٩.

اللَّهُ قُلُوبَهُمْ لِلتَّقْوَى) (الحجرات :
(٣).

وإذا كان الثقیف بالشوابت
الإسلامية التي لا يمكن الاختلاف حولها
و«المتغيرات» التي يجوز عندها
الاختلاف يقود إلى الوعي بحق
الاختلاف بشرط الوحدة وخطر التفريق
وحرمة، فإن التقوى علاوة على كونها
التزام بهذا الوعي الديني الذي أساسه
المعرفة المكتسبة ، فهي مجاهدة تفيض
«بالعرفان» الذي يساعد على الرؤية
الشفافة التي تقي من المنزقات ﴿يَا أَيُّهَا
الَّذِينَ ءَامَنُوا إِن تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ
فُرْقَانًا﴾ (الأنفال : ٢٩) ﴿وَالَّذِينَ
جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا﴾
(العنكبوت : ٦٩) .

لقد كان هارون أخو النبي موسى
عليه السلام على وعي بمسئوليته الوحدوية
إزاء قومه حين لم يستعمل معهم الشدة
حتى وهو يدعوهم إلى الانصراف عن
عبادة العجل ﴿قَالَ يَا هَارُونُ مَا مَنَعَكَ
إِذْ رَأَيْتَهُمْ ضَلُّوا أَلَّا تَتَّبِعَنِ أَفَعَصَيْتَ
أَمْرِي قَالَ يَبْنَؤُنَّ أُمَّ لَا تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلَا
بِرَأْسِي إِنِّي خَشِيتُ أَنْ تَقُولَ فَرَّقْتَ

بَيْنَ بَنِي إِسْرَءِيلَ وَلَمْ تَرْقُبْ قَوْلِي﴾
(طه : ٩٢ - ٩٤) .

لقد جعل خوفه من إحداث الفرقة
عذراً يعفيه من التشديد عليهم، حيث لا
ينفع التشديد^(١) .

وكثيراً ما كان السلف الصالح يأخذ
بالمفضول ويترك الأفضل مراعاة
للاتلاف وتجنباً لما أرق الخلاف^(٢)؛ ذلك
أن منطق الوحدة في معيار التقوى يعلو
على أي منطق آخر؛ لهذا يخطئ من يصبر
على نشر بعض السنن والمستحبات ، أو
يحاول فرض بعض الآراء أو الأحكام
الاجتهادية دون التحسب لإمكانية
ظهور رد فعل سلمي عند البعض الآخر،
لقد كان الشيخ حسن البنا يضرب المثل
في إدراك الأولويات الشرعية حين قيل له
ذات مرة : ادرك شيخنا أن المصلين في
المسجد يوشك أن يتقاتلوا ، قال : لم ؟
قيل : بعضهم يريد أن يصلوا التراويح
ثمان ركعات، وآخرون يريدون صلاتها
عشرين ركعة . قال : ثم ماذا ؟ قيل :
هم بانتظار فتواك . أجاب : فتواي أن
يغلق المسجد فلا تصلى فيه التراويح؛
لأن التراويح «نافلة» بينما وحدة

(١) طه فياض جابر العلواني (دكتور) : أدب الاختلاف في الإسلام، دار باتنة، ص ٣٣.

(٢) المرجع السابق، ص ١٦٤.

المسلمين «فريضة» ولا يمكن أن تنهض نافلة على هدم فريضة^(١) ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُمْ مُسْلِمُونَ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا﴾ (آل عمران : ١٠٢ - ١٠٣).

إن التربية على أساس التقوى من شأنها في النهاية أن تروض على سلوكيات الصبر والتواصي بالحق والبعد عما من شأنه أن يؤدي إلى إحداث الوقيعة والشقاق .
خاتمة :

من كل ما تقدم يتبين لنا أن التقوى بمضامينها وأبعادها الروحية والأخلاقية والفكرية تمثل تربية مميزة لها من المعطيات ما تنضبط في سياقها حالات

الاختلاف وتترشد في إطارها سلوكياته على النحو الذي يضعها في مقدمة العوامل الأساسية التي تسهم في حل إشكاليات الاختلاف والوحدة على النحو السليم ، ولا شك أن الممارسات العبادية والالتزامات الأخلاقية والوعي بمخاطر الفرقة وتأكيد حرمتها ووجوب الوحدة وإدراك أهميتها هي من العناصر التربوية التي من شأنها إحكام الرقابة على حركات التعامل والتجاذب وضبط كل سلوك اختلافي، حتى ليمكننا القول بأنه كلما قويت صلة الإنسان بربه وتعمقت في صدره تقواه ، كلما ابتعد عن سلوكيات التعصب والكراهية والتفريق، وبالتالي كان أقرب إلى المحبة وقيم الحوار والاعتراف بحق الاختلاف المشروع .



(١) محمد الغزالي (الشيخ): أثر الفرقة في تجزئة الأمة، القيس الدولي، في ٥ / ١ / ١٩٨٨م، لندن.

جمهورية مصر العربية

وزارة الأوقاف

الإسلام والأخلاق الإسلامية

دراسات إسلامية

سلسلة تيسر

في موضوعات كل شهر عربي

العدد ٢٥٨



الإمام الشافعي

ومدرسته الفقهية

أ. د. علي جمعة

القاهرة

١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م



**منهجية التعامل
مع
التراث التربوي الإسلامي
طبيعته وتقويمه (*)**

أ. د. عبد الرحمن النقيب

**ما المقصود بالتراث التربوي
الإسلامي ؟**

لعله من الطبيعي أن نبدأ حديثنا
بتعريف ما المقصود بالتراث التربوي
الإسلامي ؟

وبإيجاز يمكن أن نقصد بالتراث
التربوي الإسلامي كل ما كتبه علماءنا
المسلمون عبر عصورنا التاريخية
الإسلامية الزاهرة في قضايا وموضوعات
التربية، سواء كان مخطوطاً أم منشوراً ،
ولعلنا عندما نقصر تراثنا على عصورنا
الإسلامية الزاهرة نسقط عامدين عصور
الضعف والانحطاط الذي عاشته الأمة
بضعف دولة الخلافة العثمانية ووقوع
كثير من أجزائها تحت قبضة المستعمر
الغربي ، ثم وقوعها هي في النهاية في
فلك تبعيته؛ تمهيداً لزوال الخلافة نهائياً،
وقيام دولة تركية علمانية بديلة عام

١٩٢٤م ، ورغم أن عصور الضعف
والانحطاط يمكن أن تمتد إلى ما وراء
ذلك ، وحتى النصف الأخير من عصر
الخلافة العباسية ، إلا أن تلك الفترات -
وفي ظل نظام الخلافة العباسية ثم
العثمانية - أنتجت لنا موروثاً تربوياً
مشاركاً في أن الولاء للإسلام كان ولاءً
عاماً لا تنازعه ولائات أخرى مضادة
كالوطنية والعلمانية ... إلخ؛ مما انعكس
على وحدة التراث التربوي وجعله جديراً
بأن يطلق عليه تراث تربوي إسلامي ،
فهو تراث تربوي لأنه تناول قضايا
وموضوعات التربية؛ وهـ؛ تراث تربوي
إسلامي؛ لأن ولاءه العام كان لثقافة
الإسلام المستمدة أصلاً من القرآن
والسنة .

غير أن هيمنة الأصول الأولى
(القرآن والسنة) على تراثنا التربوي

(*) بحث مقدم إلى دورة «منهج البحث التربوي في الدراسات العليا» في الفترة من ٢٣ / ٧ / ٢٠٠٠ إلى ٢٧ / ٧ / ٢٠٠٠م، والتي
نظمها مركز الدراسات للعرفية بالاشتراك مع المعهد العالي للفكر الإسلامي.

الإسلامي عبر تلك العصور الطويلة لا يعني أن هذا التراث كان دائما صورة نقية لتلك الأصول ، وأنه لم يتأثر بالثقافات الوافدة ، أو لم يتأثر بظروف الزمان والمكان ، وما تفرضه تلك الظروف على طريقة التعامل مع تلك الأصول الأولى التي صدر منها التراث ، خاصة وأن تلك الأصول تسمح بهذا التعدد في الفهم والتفسير والتأويل^(١). وعليه فإن يجوار كتابات واجتهادات محمد بن سحنون في كتابه « آداب المعلمين » (٢٠٢ - ٢٥٦ هـ) ذات الاتجاه الفقهي ، نجد « تهذيب الأخلاق » لابن مسكويه (٣٢٠ - ٤٢١ هـ) ذات الاتجاه الفلسفي ، وكتاب « العلم من إحياء علوم الدين » لأبي حامد الغزالي (٤٥٠ - ٥٠٥ هـ) ذات الاتجاه الصوفي ، وفي العلوم وأصنافها وطرقها، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال من مقدمة ابن خلدون ذات الاتجاه الاجتماعي إلى غير ذلك من الكتابات التي تعكس اجتهادات أصحابها في تعاملهم مع تلك القضايا

التربوية التي عالجوها^(٢) . غير ما يجب أن نلقي النظر إليه أن هؤلاء المفكرين التربويين جميعًا على اختلاف توجهاتهم الفكرية كانوا يصدرون عن معرفة أكيدة بأصول الإسلام: القرآن والسنة؛ ذلك أن معرفة تلك الأصول كانت من العلوم الإيجابية التي ينبغي أن يحصلها كل طالب مسلم عبر تلك العصور الإسلامية الزاهرة قبل أن يتخصص في أي علم من العلوم^(٣) ، وبالتالي فإن تعامله مع الظواهر التربوية المدروسة كان لا يتجاهل تلك الأصول تجاهلاً كاملاً كما يفعل الآن معظم تربويي العصر عندما يعالجون قضايا التربية بعيداً عن أصولنا الإسلامية الثابتة؛ لأن فاقده الشيء لا يعطيه ، نعم هناك درجات مختلفة من الخطأ والصواب ، والاقتراب والبعد من روح تلك الأصول الإسلامية، ولكن يندر أن نجد مؤلفاً من تلك المؤلفات خالياً من الاستشهاد بشيء من القرآن، وشيء من السنة ، حتى وإن اختلفنا مع المؤلف في طريقة استشهاده بتلك الآيات وتلك

(١) حسن حتفي : التراث والتجديد مرقفنا من التراث القديم، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت - لبنان ١٩٨١ ص ١٣ .
(٢) راجع : عبد الرحمن النقيب : نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين في التربية الإسلامية رسالة ومسيرة دار الفكر العربي، القاهرة ، ١٩٩٠ ص ١٨٣ - ٢١١ .
(٣) عن التعليم الابتدائي والأعلى عند المسلمين ، انظر: عبد الرحمن النقيب : الإعداد التربوي وللهي عند المسلمين دار الفكر العربي ، ١٩٨٤ ص ٥١ - ١٦٠ .

الأحاديث^(١) ، ولعل هذه خصيصة مميزة وفارقة من خصائص التراث التربوي الإسلامي عبر عصورنا الإسلامية الزاهرة.

وقد يبدو من هذا الحديث أننا لم نضع تاريخاً فاصلاً ينتهي عنده ما يمكن أن نسميه تراثاً تربوياً إسلامياً ؛ ذلك لأن الفكر بطبيعته لا يعرف تلك الحدود التاريخية الفاصلة ولكنه يشهد تحولاً بطيئاً إلى أن يصير الانتقال من منهجية الإسلام إلى منهجية التغريب ، ولعل بداية القرن التاسع عشر قد شهدت في مصر وتركيا بداية هذا التحول، خاصة في النظام التعليمي المقتبس من الغرب، وما تبع ذلك من تغريب في نظم الإدارة والجيش والقانون... إلخ .

ورغم أن هذا التغريب كان يزحف إلى عقل وقلب الأمة، إلا إن حماة التراث للأسف كانوا أضعف من صد هذا التيار وأعجز من أن يقدموا البدائل الإسلامية لمشكلات الأمة ، وفي ظل نظم سياسية مستبدية ، وهيمنة غربية كاسحة ، سيطرت المنهجية الغربية رويداً رويداً على الفكر ونظم الحياة ،

وغابت المنهجية الإسلامية الصحيحة أو حجبته غيوم الغرب عن السيطرة أو التأثير ، ووفد لنا الفكر التربوي المعاصر المتجه إلى الغرب منذ نشأته وحتى الآن، وطويت صفحة تراثنا التربوي أو هكذا أريد لها أن تطوى إلى حين ، ولعل هذا الحين قد آن له أن يزول بإذن الله .

التراث التربوي بمعناه الواسع ومعناه الضيق :

عند الحديث عن تراثنا التربوي يحلو للبعض أن يقلل من كم هذا التراث ، ويظن أن الكتابات التربوية المتخصصة قليلة ، مع شعور خفي أن علم التربية كما يدرس الآن بتصانيفه الحديثة ، وعناوينه وموضوعاته الحالية لا يكاد يوجد لدى المسلمين ، وبهذا الفهم الضيق والمتعسف لضالة حظنا من التراث التربوي تنوه حقيقتين :

الحقيقة الأولى :

لأن تراثنا بصفة عامة - وتراثنا التربوي جزء منه - قد ضاع أكثره عبر العصور بالتدمير أحياناً ، والإهمال أحياناً ، وتفرقه بين المكتبات العامة والخاصة ومكتبات الأفراد ، والمعروف

(١) يمكن الرجوع لأي كتاب من كتب التراث التربوي للنشور أو للخطوط للتأكد من تلك الخصيصة: عدم إهماله كلياً للمرجعية الإسلامية الأصلية : القرآن والسنة ومقاصدها الشرعية .

منه يوجد أكثره خارج بلاد المسلمين في مكاتب أوربا وأمريكا وروسيا وحتى الهند ، ولا توجد جامعة أو معهد في عالمنا العربي والإسلامي حتى الآن يستطيع أن يزعم أنه يضم هذا التراث^(١).

الحقيقة الثانية :

إن المقصود بترائنا التربوي لابد أن يتسع بحيث لا يقتصر على تلك الكتب التي تناولت التربية وموضوعاتها بشكل متبلور ومحدد ، وإنما يمتد ليشمل تلك الآراء والأفكار التربوية لعلمائنا المسلمين، والتي وردت متفرقة وعرضية أحياناً أثناء البحث في قضايا تتعلق بالفلسفة والآداب والطب والتاريخ والرحلات ، وهي كثيرة جداً يتعذر الإحاطة بها، ولم يولها الباحثون - علي ما نعلم - ما تستحقه من الدراسة ،

وعلى سبيل المثال لا الحصر فإن كتابات ابن سينا الفلسفية لها دلالاتها التربوية ، وكتابات الجاحظ الأدبية لا تخلو من فكر تربوي ، وكتب التاريخ الإسلامي والرحلات لا تخلو من نصوص تربوية تتحدث عن المؤسسات العلمية وما كان يدور فيها من مجالس علم ، وما يدرس وكيف يدرس وعدد الطلاب ... إلخ ، بل إن كتب الطب لابن سينا وابن الجزار القيرواني قد تناولت مراحل سني المهد ، والفطام ، والرضاع ، وغيرها من الموضوعات التربوية^(٢).

ولذلك فعند دراستنا لتراثنا التربوي الإسلامي دراسة وافية فإن دائرة اهتمامنا لابد ألا تقتصر على تلك الكتابات التربوية المتخصصة التي كتبها أصحابها بصورة مستقلة عن التربية، بل لابد أن تتسع تلك الدائرة لتتضمن آراء

(١) كمثال على إصلاص الأحكام علي هذا التراث دون حصر له ، يراجع مثلاً : نصر عارف : مصادر التراث السياسي الإسلامي ، دراسة في إشكالية التعميم قبل الاستقراء والتأصيل. المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، هيرتلن ، فوجينا ، الولايات المتحدة الأمريكية ، ١٩٤٤ حيث يشير إلى ذلك في مجال الدراسات السياسية .

(٢) انظر مثلاً : دراسة عبد الرحمن النقيب : فلسفة التربية عند ابن سينا ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، وكيف اعتمدت على كتابات ابن سينا الفلسفية في جزء منها. وعبد سعيد التراز : الفكر التربوي في كتابات الجاحظ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة طنطا، ١٩٨١ م وكيف اعتمدت على كتابات الجاحظ الأدبية ، وعلاء الدين أمير محمد المهدي : المعتزلة فلسفتهم وآراؤهم في التربية والتعليم، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨١ ، وكيف اعتمدت على آراء المعتزلة . وفي دراستنا «الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين» (مرجع سابق) اعتمدنا بصورة كاملة على أحد كتب الطبقات وهو عيون الأنباء في طبقات الأطباء : لابن أصبغة ، وفي دراستنا عن الاتجاه الحرقي والمهني عند المسلمين في بحوث في التربية الإسلامية (٣) ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٦ اعتمدنا على كتب الحسبة ، وما ورد بها حول تلك الحرف والمهنة في الكتابات الطبية، وما ورد بها من آراء تربوية . انظر ما ورد في كتاب القانون لابن سينا ج ١ القاهرة ، مطبعة بولاق ، ١٢٩٤ هـ ص ١٥٠ وما بعدها وكتاب سياسة الصبيان وتدريبهم ، لابن الجزار القيرواني (ت ٣٦٩ هـ) تحقيق محمد حبيب الهيلة، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط ٢ ، ١٩٩٩ م، ونس علي ذلك سفر الكتابات التراثية التي تتضمن آراء ومواقف تربوية تستحق الدراسة .

وكتابات فلسفية وأدبية وسياسية واجتماعية وطبية ذات مضامين تربوية بالغة الأهمية؛ مما يجعل مشروع دراسة تراثنا التربوي الإسلامي مشروعاً صعباً لا تقوم به إلا العصبية أولو القوة .

المواقف المختلفة من دراسة تراثنا التربوي:

لا أجد - حسب علمي - مؤسسة تربوية واحدة في عالمنا العربي والإسلامي قد اهتمت بدراسة تراثنا التربوي الإسلامي دراسة واعية متخصصة ، ولعل الإعداد العلمي لمعظم هيئات التدريس بتلك الكليات من أكبر العوامل التي تحول بينهم وبين الإقبال على مثل تلك الدراسات التراثية ، يضاف إلى ذلك موقفهم من التراث التربوي الذي يتسم في معظمه بتبخيس هذا التراث ، لقد ذكر أحد هؤلاء الأساتذة مرة - رحمه الله - أن رفأً واحداً في مكتبة تربوية غربية معاصرة أفيد للباحث من قراءة كتب التراث التربوي مجتمعة، وعلق آخر - رحمه الله أيضاً - على اختياري لموضوع فلسفة ابن سينا التربوية كموضوع لدراسة الماجستير هل ستجعل الفسيخ (آراء

ابن سينا) شريات ؟ فكر تربوي معاصر إن نزعة التبخيس لتراثنا التربوي تعكس الجهل بهذا التراث ، وهم معذرون بعض العذر بحكم تكوينهم العلمي على هذا الجهل ، ولكن الأخطر من ذلك أن هذا التبخيس يلزمه - أو لعله بسبب التبعية الكاملة للفكر الغربي التربوي ، والوقوع ضحية الإعجاب الكامل بهذا الفكر ، والعكوف عليه ترجمة ونقلًا - تجاهل كامل لخصوصيتنا الثقافية وهويتنا العربية والإسلامية؛ مما ترتب على ذلك من تغريب لنظمنا التربوية .

وأمام هذا التجاهل والازدراء لتراثنا التربوي ظهرت بعض الكتابات التي يغلب عليها الانفعال ورد الفعل ، والثأر لكرامة تراثنا التربوي المجروح ، فإذا ببعض تلك الكتابات تنسب إلى تراثنا التربوي آخر ما وصل إليه الفكر التربوي المعاصر في شتى المجالات من رياض أطفال ، إلى تفريد التعليم، إلى المدارس غير الصفية إلخ^(١) ، وكأنها ترى الاكتفاء بهذا التراث؛ مما يوقعها في كثير من صور التضاد؛ لأن هذا التراث فيه

(١) وقع الباحث في شيء من ذلك في رسالته للماجستير السابق الإشارة إليها ، ونجد الكثير من ذلك في رسائل الماجستير والدكتوراه التي تتناول أعلام التربية الإسلامية خصوصاً مع بداية ظهور هذا النوع من الكتابات.

الغث والسمين ، كما يوقعها في كثير من صور العجز عن إدراك الواقع وتطوره في نرجسية هي أقرب للمرض منها إلى الصحة .

وإذا كانت نزعة تبخيس تراثنا التربوي لا تنطلق من معرفة عميقة بهذا التراث ، ولا دراسة علمية محايدة لمعطياته ، وإنما تصدر عن فتنة بالغير وإعجاب بلا حدود بعطاءه العلمي في مجال التربية دون قدرة على تمييز ما ينفع أمتنا الإسلامية من هذا الفكر التربوي الغربي وما يضرها ، وما ترتب على ذلك من تغريب لعلومنا التربوية ، وعجز في نظمنا التعليمية عن إيجاد أجيال النهضة التي تحقق لها الشهود الحضاري اللائق بها ، فإن نزعة تمجيد هذا التراث أيضاً بدون دراسة عميقة له وتوضيح غثه من ثمينه ، ومعرفة مدى تأثيره بالزمان والمكان والأشخاص ، ومدى قربه أو بعده عن الأصول الثابتة لهوية الأمة : قرأنا وسنة إنما يعبر أيضاً عن قصور في النظرة العلمية والمنهجية الإسلامية الرشيدة .

وإذا كان المستغربون يبخسون تراثنا التربوي ، ومن ثم فقد فشلوا في إيجاد الحلول التربوية لقضايا الأمة ، فإن دعاة

الاكتفاء الذاتي بالتراث وتمجيده لا يقلون فشلاً في عجزهم عن إيجاد حلول لقضايا أمتنا المعاصرة؛ لأنهم لا يدركون أبعاد هذا الواقع المعاصر ومدى ما أصابه من تغيير وتطویر؛ مما يحتم ضرورة الاجتهاد التربوي المعاصر الذي يراعي روح العصر من ناحية، ويحقق مقاصد الإسلام من ناحية أخرى ، ولعل نظرة إلى تعليمنا الحديث بسلمه التعليمي ومناهجه وأوضاعه التعليمية المعاصرة تؤكد لنا أنه لا يقل فشلاً في تحقيق أهداف الأمة عن ذلك التعليم التقليدي أو التعليم الأزهري عن إدراك تلك الغاية: الشهود الحضاري لتلك الأمة .

تأسيساً على ذلك فإن الأقرب إلى الصواب أن يدرس تراثنا التربوي دراسة شاملة متوازنة لا تبخسه قدره ، ولا تمجده لذاته ، لأنه تراث الآباء والأجداد وكفي، وإنما يدرس هذا التراث بقصد الاستفادة منه في حدوده الزمانية والمكانية والمعرفية، وفي ضوء مرجعيتنا الإسلامية الصحيحة المتمثلة في القرآن والسنة ومقاصد الشريعة الحنيفة ، وعلى سبيل المثال لا الحصر قد تجد في تراثنا التربوي الصوفي حديثاً عن علاقة المريد بالشيخ متمثلاً في الطاعة الكاملة له

وعدم الإنكار عليه ، وأن يكون «كالخرقة البالية بين يدي الشيخ»، وهذه مبالغات لا تجد لها ما يبررها من كتاب الله وهدى رسوله ﷺ، وكذلك قد نجد في هذا التراث الصوفي مبالغة في الزهد واعتزال الحياة والأحياء والمواقف السلبية في مقاومة انحراف الحكماء ومقاومة الغزاة، وكل ذلك مردود بكتاب الله وسنة رسول الله ﷺ، كما أننا سنجد في تراثنا التربوي الفلسفي حديثاً طويلاً عن أنواع العقول ودرجاتها ، بحيث يخلط بين النبوة وبين تلك الدرجات العقلية ، كما أن نظرتهم إلى الطبيعة الإنسانية ومكوناتها قد تأثرت في الغالب بالفلسفة اليونانية أكثر من اعتمادها بالكامل على التصور الإسلامي للإنسان^(١) .

وقد يكون لبعض علمائنا بحكم زمانهم آراء في التغذية وأنواع معينة من الطعام وتأثيرها على الذاكرة والحفظ ، وهي آراء قد يتجاوزها عصرنا بما وصل إليه من علوم ومعارف جديدة ، وقد يقف بعضهم موقفاً معيناً من تعليم المرأة، فلا يبحث عليه ولا يعظم من شأنه

إما لظروف عصره ، أو لموقف خاص به نحو المرأة^(٢) ، وهذه آراء ومواقف يرد عليها في ضوء فهمنا لأصولنا الإسلامية الصحيحة ، ومقاصد هذا الدين الخفيف، وقس على ذلك سائر ما ورد بتراثنا من آراء فإنها تحتاج إلى قراءة فاحصة وناقدة وواعية ، نأخذ منها ما يفيد، ونرد منها ما يخالف الشريعة أو تجاوزته علوم العصر .

قيمة دراسة تراثنا التربوي :

عندما نتحدث عن ضرورة العودة إلى تراثنا التربوي الإسلامي وحاجتنا إلى بحشه وإحيائه وخدمته يظن البعض أن هذا التراث إنما هو من أعمال الماضي، وأننا الآن في عصر التقدم العلمي، ولا حاجة بنا اليوم إلى تجارب أو أفكار السلف في ميدان التربية والتعليم، وأن الأولى أن ننفق الوقت والجهد ليس في دراسة التراث، وإنما في دراسة التجارب الحديثة في التربية وعلم النفس ، وقد يغالي البعض في الهجوم على هذا التراث وعدم جدواه باستخدام عبارات فيها ظلم صارخ لهذا التراث ولما أنجزته أمتنا في حقل التربية والتعليم على مر

(١) راجع : فلسفة ابن سينا في المعرفة والطبيعة الإنسانية. الباحث : فلسفة التربية عند ابن سينا (مرجع سابق) .

(٢) انظر: ابن سينا في تعليم المرأة في المرجع نفسه.

العصور.

إزاء هذا الرفض أو التجاهل لتراثنا التربوي فإن النحو الذي ننحوه في تلك الدراسة هو أن نؤكد على جوانب موضوعية في قيمة التراث، ولا نقتصر على الجوانب الحماسية أو العاطفية، ورغم أنه لا بأس أن يتحمس الإنسان لتراثه فهذا أمر طبيعي، ولكن من الأفضل دعم تلك الحماسة بقيمة موضوعية حقيقية يراها الناس في التراث، فيلمسون معها أن له دوراً في العصر الحاضر، وسوف نركز كلامنا هنا على : التراث وشخصية الأمة، والتراث والقضايا المعاصرة، والتراث وتأسيس مفاهيمنا التربوية، والتراث والمنهجية الإسلامية.

(أ) التراث وشخصية الأمة :

إذ إن لكل أمة متحضرة تاريخها التربوي الطويل الذي تعتز به اعتزازها بتاريخها القومي وتاريخها الأدبي والعلمي، ومعرفة هذا التاريخ تفيدها إلى أبعد الحدود؛ لأنه يريها دائماً خطواتها على طريق العلم والحياة، ويمدها بمزيد من التجارب والخبرات الحية المستفادة عبر هذا الماضي الطويل يجوار أنه يعطي تلك الأمم نوعاً من

الشعور بالذات والكيان الحضاري المستقل الضارب بجذوره في أعماق التاريخ، وعودتنا إلى تراثنا التربوي إنما تكون بقصد أن نستلهمه ونسترشد به وليس لنقف عنده، إن عودتنا إلى هذا التراث التربوي تشعرنا أننا لا نبدأ من فراغ أو تقليد بحت أو نبدأ عالية على الغير، وإنما نبنى على تجارب أجيال ورصيد أمة، وبذلك تزداد ثقتنا بأنفسنا، وتعمق المفاهيم التربوية والنفسية لدينا، وتتحول إلى أجزاء أصيلة من ثقافتنا.

ذلك أن عودتنا إلى هذا التراث التربوي سوف تظهر لنا مقدار إسهامنا في تطور الفكر التربوي العلمي ومقدار قدرتنا على أن نسهم اليوم من جديد في صياغة هذا الفكر وتوجيهه، ولعله من أكبر عوامل غربة الفكر التربوي والنفسي على أرضنا إنما يرجع إلى رفض الغالبية له على أنه فكر غير أصيل في معظمه، لم يضرب بجذوره في أعماق تربتنا الثقافية، ولم ينهل من مناهل تراثنا التربوي والنفسي، بحيث يعرض نفسه عرضاً جديداً يوافق فكرنا وتراثنا التربوي الأصيل.

(ب) التراث والقضايا المعاصرة:

ذلك أن هناك كثيراً من القضايا

التربوية المعاصرة يمكن أن نجد لها وجهات نظر عربية إسلامية أصيلة، مثلاً: ما صفات المعلم الذي نريده؟ كيف نعدده الإعداد الكافي؟ ما أهداف التعليم الذي نريده لأبنائنا؟ أهو تعليم مهني أم تعليم إنساني أم ماذا؟ ما أفضل أنواع العلاقة بين الدولة والتعليم؟ كيف نعمم التعليم بأرخص تكلفة ممكنة وبأفضل مستوى؟ كيف تستخدم دور العبادة في نشر التعليم؟ كيف يشارك الشعب في تكلفة التعليم ونشره؟ كيف يوجد الحافز الأدبي لدى العالم والمتعلم للإقبال على العلم والتعليم؟ كيف نهض بدراسة لغتنا القومية؟ وهل يمكن أن تكون العربية لغة علوم؟ بل كيف نجعل لغتنا العربية لغة عالمية للعالم الإسلامي كما كان ذات يوم؟ ما هو التعليم الأمثل للفتاة؟ الولاء لمن في التعليم : للدولة كفكرة أم للدولة كحزب أم للدولة كأفراد؟ ما مفهوم الشخصية لدى علماء المسلمين؟ ما هي الصحة النفسية والمرض النفسي لديهم؟ وهل لديهم أساليب للعلاج النفسي؟... إلخ هذه بعض القضايا والمشاكل المعاصرة التي يمكن أن يكون لتراثنا التربوي رأي فيها ويمكن العودة

إليه للنظر والمناقشة والاستئناس ، لذلك كله كانت حاجتنا إلى دراسة تراثنا حاجة ماسة لكي نؤصل فكرنا التربوي ونجعله فكراً شعبياً مقبولاً من الناس، يتفاعلون معه كجزء أصيل من ثقافتهم، وليس كفكر وافد غريب في معظمه .

(ج) التراث وتأصيل مفاهيمنا التربوية المعاصرة:

نحن في خطابنا التربوي المقروء والمسموع نستخدم مفاهيم تربوية مختلفة كالإنسان والمعرفة والأخلاق وأهداف التربية... إلخ ، وكل مفهوم من تلك المفاهيم يعكس بنية معرفية معينة ، وكلما كانت المفاهيم محددة وواضحة كلما كان الخطاب واضحاً ومحددًا، ولكن ماذا يحدث إذا اختلفت المفاهيم لاختلاف البنية المعرفية التي يصدر عنها المفهوم؟ ماذا إذا استعرنا مفاهيم تربوية مسكونة بقيم الغرب وثقافته واستخدمناها في إطار إسلامي له قيمه وثقافته الإسلامية؟ هنا يحدث القلق المفاهيمي ، وعدم وضوح الرؤية.

ما الإنسان في الحس الغربي؟ وما الإنسان في الحس الإسلامي؟ ما المعرفة بالمعنى الغربي؟ وما المعرفة بالمعنى الإسلامي؟ ما الأخلاق؟ ما أهداف

التربية؟... إلخ، إلى غير ذلك من المفاهيم التربوية المستخدمة في حقل التربية .
إن التأكيد على ضرورة تحرير مفاهيمنا التربوية من التبعية للغرب ، وإعادة صياغة تلك المفاهيم صياغة إسلامية سوف يستلزم منا الاستعانة بترائنا التربوي الإسلامي من أجل تحرير معظم مفاهيمنا التربوية المعاصرة من التبعية للغرب ، من هنا تصبح دراسة تراثنا التربوي ضرورة علمية لتأصيل مفاهيمنا التربوية.

(د) التراث وتكوين المنهجية الإسلامية في البحث التربوي المعاصر:
لم يعد من المقبول القول بأن هناك منهجية علمية واحدة Paradigm لدراسة الظواهر التربوية، بل منهجيات مختلفة - ومن هنا تأتي أهمية الحديث عن منهجية علمية إسلامية لدراسة الظواهر ، منهجية علمية إسلامية ثابرة خلف كل الدراسات والبحوث التربوية التي أنتجها علماء المسلمين في جميع حقول المعرفة ومنها التربية ، وتدريب الباحثين المعاصرين على استخدامها من خلال قراءة هذا التراث وتحليله وتقييمه

من خلال مدى قربيه أو بعده عن تلك المنهجية .

طرق مختلفة لدراسة التراث التربوي:

رغم أن قضية الاهتمام بدراسة التراث التربوي ينبغي ألا تطرح نفسها كقضية جزئية أو قضية منفصلة عن مشروع الأمة للنهوض الحضاري ، ومن ثم فهي أكبر من أن يتصدى لها الجهد الفردي للباحثين ، إلا أنه حسب علم الباحث لا توجد كلية أو مؤسسة أخذت على عاتقها مشروع دراسة تراثنا التربوي الإسلامي دراسة شاملة علمية كجزء أصيل من مشروع عام للنهوض الحضاري للأمة^(١) ، وفي غيبة مشروع متكامل لدراسة هذا التراث ترعاه أحد المؤسسات المهمة بنهضة الأمة فقد ترك هذا الأمر لمحاولات اتسمت بالجزئية والاتقائية وعدم التكامل والتنسيق فيما بينها، ومما زاد الوضع سوءاً قلة المتخصصين في دراسة التراث التربوي الإسلامي ، ومعظم من تصدوا لدراسة هذا التراث لم يفعلوا ذلك لتخصص أعطوه كل وقتهم وعمرهم ، وإنما فعلوه

(١) قدم الباحث و د/ علي خليل أبو العنين للمعهد العالمي للفكر الإسلامي مشروعاً متكاملًا لدراسة هذا التراث عام ١٩٩١م ، انظر للشروع في : عبد الرحمن النقيب : التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد ، دار الفكر العربي . القاهرة : ١٩٩٧ م ص ٢٧٩ - ص ٣١١.

كنشاط فرعي أو جزء من نشاطهم العلمي ، والتخصص في هذا المجال : مجال التراث التربوي تخصص صعب يحتاج الكثير من الوقت والجهد لإتقانه واكتساب مهاراته . وفي غيبة التفرغ الكامل للدعوب لإتقان هذا المجال فقد تعددت محاولات الأفراد لخدمة هذا التراث، وأخذت أشكالاً شتى تفاوتت حظوظها من الدقة والعمق وخدمة لهذا المجال ، ويمكن محاولة رصد تلك المحاولات في الاتجاهات التالية :

(أ) اتجاه اهتم بنشر هذا التراث التربوي وتحقيقه على اختلاف في درجة الجودة والإتقان في هذا النشر والتحقيق ، ومن النماذج الجيدة في هذا المجال:

١- رسالة المسترشدين للحارث المحاسبي (ت ٢٤٣هـ) تحقيق عبد الفتاح أبو غدة ، ط ٥ ، مكتبة النهضة، القاهرة ، ١٩٨٨ .

٢- الحث على طلب العلم والاجتهاد في جمعه ، لأبي الهلال العسكري (توفي بعد ٣٩٠هـ) تحقيق مروان قباني ، المكتب الإسلامي، بيروت ، ١٩٨٦ .

٣- الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ، للخطيب البغدادي (توفي

٤٦٣هـ) تحقيق الدكتور / محمود الطحان «جزءان» ، مكتبة المعارف ، الرياض ، ١٩٨٣ .

٤- تقييد العلم ، للخطيب البغدادي، تحقيق يوسف العش ، دار إحياء السنة النبوية ، ط ٢ ، ١٩٧٤ .

٥- آداب المفتي والمستفتي ، لابن صلاح الشهرزوري (ت ٦٤٣هـ) تحقيق موفق بن عبد الله بن عبد القادر ، مكتبة العلوم والحكم ، المدينة المنورة ، ١٩٨٦ .

ومن النماذج متوسطة الجودة للنشر والتحقيق والتي لم تلتزم بالمنهج العلمي في تحقيق المخطوط التربوي التزاماً كاملاً، يمكن أن نذكر :

(١) أدب الدنيا والدين للماوردي (ت ٤٥٠هـ) تحقيق مصطفى السقا ، دار الكتب العلمية، بيروت ، ١٩٥٥ م.

(٢) كتاب الفقيه والمتفقه ، للخطيب البغدادي (جزءان) تحقيق إسماعيل الأنصاري ، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٠ .

(٣) تعليم المتعلم طريق التعلم ، للزرنوجي (ت ٥٩٣هـ) تحقيق مصطفى عاشور ، مكتبة القرآن ، القاهرة ، ١٩٨٦ .

(٤) التبيان في آداب حملة القرآن ،
للإمام النووي (ولد سنة ٦٣١هـ)
تحقيق عبد القادر الأرناؤط ، مكتبة دار
البيان ، دمشق ، ١٩٨٣ م .

(٥) تذكرة السامع والمتكلم في
آداب العالم والمتعلم ، لبدر الدين بن
جماعة (توفي ٧٣٣هـ) تحقيق محمد
هاشم الندوي ، بدون .

وبجوار تلك الدراسات التي يمكن أن
نسبها «تحقيق المخطوط» بالمعنى
العلمي المتعارف عليه بين أهل
الاختصاص ، هناك الدراسات التي لا
تهتم بتحقيق المخطوط بل تكتفى بنشره
بدون تحقيق ، مع دراسة الرجل وعصره
وآرائه التربوية ، ثم يأتي نشر المخطوط
كملحق ، ومن الدراسات التي نحت
هذا النحو :

* التربية في الإسلام أو التعليم عند
القابسي : لأحمد فؤاد الأهواني ، دار
المعارف ١٩٨٣ ، والذي يعد دراسة
ضافية عن التعليم في الإسلام من خلال
الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين
وأحكام المعلمين والمتعلمين للقابسي ،
ولقد نشر في نهاية الدراسة رسالة
القابسي ، آداب المعلمين لابن سحنون
كملاحق .

* المذهب التربوي عند ابن سحنون
(٢٠٢ - ٢٥٦ هـ) ، عبد الرحمن
عثمان حجازي ، مؤسسة الرسالة ،
بيروت ، ١٩٨٦ .

* المذهب التربوي عند ابن جماعة
(٦٣٩ - ٧٣٣ هـ) ، عبد الأمير شمس ،
دار اقرأ ، بيروت ، ١٩٨٦ .

* الفكر التربوي عند ابن خلدون
(٧٣٢ - ٨٠٨ هـ) وابسن الأزرق
(٨٩٦ هـ) ، عبد الأمير شمس الدين ،
دار اقرأ ، بيروت ، ١٩٨٤ .

* المذهب التربوي عند السمعاني :
شفيق محمد زيعور ، دار اقرأ ، بيروت ،
١٩٨٦ .

* الفكر التربوي عند ابن طفيل
(٤٩٥ أو ٥٠٥ - ٥٨١ هـ) عبد الأمير
شمس ، دار اقرأ ، بيروت ، ١٩٨٦ .

وهناك دراسات اتخذت من المخطوط
منطلقاً لدراسة ضافية في الفكر التربوي
الإسلامي ليس عند صاحب المخطوط
فقط، بل ربما في الفكر الإسلامي بصفة
عامة، مثل دراسة علي خليل أبو العنين :
قراءة تربوية في فكر أبي الحسن
البصري الماوردي من خلال كتاب أدب
الدنيا والدين ، دار الوفاء ، القاهرة ،
١٩٩٣ ، ودراسة الدكتور عبد الغني

(٤) أدب الإماء والاسـتملاء
للسمعاني (توفي ٥٦٢هـ) دار الكتب
العلمية ، بيروت ١٩٨١م.

(٥) طلب العلم وطبقات المتعلمين
«أدب الطلب ومنتهى الأرب» لمحمد بن
علي الشوكاني (توفي ١٢٥٠هـ) ، دار
الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٨٢.

ولاشك أن عملية نشر وتحقيق
المخطوط هي الخطوة الأولى للاستفادة
من تراثنا التربوي ، وكل دراساتنا
للتراث التربوي تعتمد بالدرجة الأولى
على توفر هذا التراث منشوراً ومحققاً ،
ولكن يلاحظ أن ما نشر وحقق من هذا
التراث حتى الآن مازال قليلاً ، وأنه لا
يخضع لخطـة علمية منظمة في إطار حركة
بعث تربوي إسلامي ، كما يلاحظ
أيضاً أن معظم من تصدى لنشر التراث
التربوي وتحقيقه حتى الآن هم من غير
التربويين ؛ وذلك لأن الإعداد العلمي
للتربويين في عالمنا العربي والإسلامي لا
يمكنهم من إتقان تلك المهارة ، مهارة
تحقيق المخطوط ؛ إذ لا توجد كلية تربوية
واحدة - حسب علمي - تدرس منهج
تحقيق المخطوط من بين مناهج البحث
التي تدرسها لطلابها ؛ اعتقاداً منهم أن
هذا يخرج عن دائرة اختصاصهم ، وهو

عبود : الفكر التربوي عند الغزالي كما
يبدو من رسالته «أيها الولد المحب» ،
دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٢ ،
والدراسة الأخيرة بالذات تعتبر دراسة
ضافية ليس لفكر الغزالي فقط ، بل ربما
للفكر الإسلامي التربوي عموماً .

بينما اكتفت بعض دور النشر
لأسباب تجارية بحتة بنشر المخطوط
التربوي بدون أي تحقيق أو تعليق أو
تعريف بصاحبه ، بل إن بعضها قد خلا
حتى من مجرد فهرست لمحتويات
المخطوط ، ومن تلك النوعية الرديئة
لمجرد نشر المخطوط أو طباعته ، يمكن
أن نذكر :

(١) تهذيب الأخلاق ، لابن
مسكويه (توفي ٤٢١هـ) نشرته دار
الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٨١م ،
بدون أي تحقيق أو تعليق .

(٢) كتاب : ميزان العمل لأبي
حامد الغزالي (توفي ٥٠٥هـ) نشرته دار
الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٨٣
بدون أي تحقيق أو تعليق .

(٣) جامع بيان العلم وفضله وما
ينبغي في روايته وحمله ، لابن عبد البر
القرطبي (توفي ٤٦٣هـ) دار الكتب
العلمية ، بيروت ، ١٩٧٨م.

اعتقاد خاطئ؛ لأن التربويين هم المسؤولون بالدرجة الأولى - أو ينبغي أن يكونوا مسئولين - عن دراسة هذا التراث التربوي وتحقيقه ونشره.

(ب) دراسة أعلام التراث:

من ألوان الدراسات التراثية في مجال التربية تلك الدراسات التي تتناول أحد أعلام التربية الإسلامية وتحاول التعريف بهؤلاء الأعلام ، مع عرض آرائهم التربوية في الإنسان والكون والمعرفة والأخلاق والمجتمع ، وأهداف التربية ، والمنهج ، وطرق التدريس، وغير ذلك من الموضوعات التربوية التي تناولها التراث التربوي لهؤلاء الأعلام ، ومن أمثلة هذا النوع من الدراسات :

(١) أبو حامد الغزالي ، فلسفته وآراؤه في التربية والتعليم : محمد نبيل نوفل ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٧ م .

(٢) فلسفة التربية عند إخوان الصفا: نادية يوسف جمال الدين ، ماجستير كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٣ م .

(٣) نظرية التربية عند الشاطبي ، دراسة تحليلية لكتاب الموافقات : جوير مطر الشبيبي ، رسالة ماجستير ، كلية

التربية ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٠ م .
(٤) بدر بن جماعة حياته وآثاره في مجال التربية والتعليم : ماجدة محمد حسن ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بالمنيا ، ١٩٨٤ م .

(٥) الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي : مالك أحمد سالك معلوم ، ماجستير ، كلية التربية، المدينة المنورة ، ١٩٨٨ م .

وطبيعي أن تأتي مثل تلك الدراسات انتقائية وفق اختيار الباحث، أو اختيار الأستاذ المشرف إذا كانت رسالة جامعية ، وقد تغطي بعض الأعلام بحسن الحظ فتعرف وتدرس ، بينما الغالبية العظمى ما زالت في طي النسيان، ولعشوائية اختيار هؤلاء الأعلام ، ولعدم وجود خطة أو تنسيق لدراساتهم بصورة علمية تغطي جميع العصور فقد يغطي عالم بأكثر من دراسة ، وتكاد تتكرر وتشابه تلك الجهود كما حدث مع أعلام مثل الغزالي ، وبدر بن جماعة ، وابن خلدون ، ولعل ثمة سبباً على وجود تلك الظاهرة عدم وجود مؤسسة علمية حتى الآن تبني عملية تراثنا التربوي وتحقيقه بطريقة علمية متكاملة ، ومن ثم التعريف بأبرز أعلامه الذين

يستحقون الدراسة والبحث؛ بحيث تغطي دراسة هؤلاء الأعلام جميع العصور وشتى المدارس الفكرية المختلفة على اتساع رقعة دار الإسلام^(١).

(ج) دراسة الإسهامات التربوية للتراث :

هناك لون آخر من ألوان التعامل مع التراث اتخذ صورة الكشف عن الإسهامات التربوية للعلماء المسلمين في مجال التربية، سواء اتخذت تلك الدراسات الطريقة الطولية عبر العصور للحديث عن تلك الإسهامات، أم اتخذت الطريقة العرضية حسب موضوع تلك المساهمات، ومن نماذج النوع الأول من تلك الدراسات يمكن أن نذكر كتاب الفكر التربوي العربي الإسلامي : الأصول والمبادئ أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٨٧م في مجلد ضخيم يقع في ١٠٨٠ صفحة، تناول في جزء كبير منه الإسهامات النظرية للفكر التربوي العربي الإسلامي ، والتيارات الكبرى في هذا الفكر، معتمداً في ذلك على المتيسر من كتب التراث التربوي، ولكن لم

تكتب حتى الآن كتابات تبرز بصورة جامعة مقدار ما أسهم فيه التراث التربوي العربي في مجالات التربية المختلفة، مثل : فلسفة التربية وما يتصل بها من نظرة إلى أهداف التربية ، والمعرفة، والأخلاق، والطبيعة الإنسانية، والمناهج، والإدارة، والتمويل ... إلخ، ولعل تلك المرحلة من النظرة الكلية إلى إسهامات تراثنا التربوي عبر العصور قد يأتي في مرحلة تالية عندما تتجمع لدينا الكثير من الدراسات التي تتناول تلك الإسهامات بطريقة جزئية أو عرضية .

أما عن الدراسات التراثية التي أبرزت مواقف التراث من قضايا تربوية معينة، سواء عند مفكر أو أكثر، أو تناولت القضية عبر العصور، فيمكن أن نعطي نماذج لها يمثل تلك الدراسات عن النوع الأول :

(١) التربية السياسية والأخلاقية في فكر الماوردي: نبيه أبو اليزيد، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة طنطا ، ١٩٨٧م .

(٢) العلاقة بين العالم والمتعلم عند الإمام الغزالي : سعيد عباس ملايحي،

(١) لعل كتاب: من أعلام التربية العربية الإسلامية ، مكتبة التربية العربية للدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٩ ، أربع مجلدات من أوفى ما كتب عن أعلام التربية، ولكنه في كثير من أجزائه لم يعتمد على استخدام كتابات هؤلاء الأعلام ، ويكتفى أحيانا كثيرة بالاعتماد على كتاب واحد أو عدد من كتب العلم للترجمة له . ولكنه جهد مشكور يحتاج للزبد من التحسين والتقويم.

رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة أم
القري ، ١٩٨٧ م .
أما الدراسات من النوع الثاني
فيمكن أن نستشهد لها بالدراسات
التالية:

(١) مفهوم الحرية في الفكر
الإسلامي وأثره في التربية الإسلامية ،
كمال أحمد عبد ربه ، رسالة دكتوراه ،
كلية البنات جامعة عين شمس ،
١٩٨٦ م .

(٢) مفهوم الطبيعة الإنسانية في
الفكر التربوي الإسلامي : حسين فؤاد
أحمد ، رسالة ماجستير ، كلية التربية،
جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ م .

(٣) آداب المتعلم في الفكر التربوي
الإسلامي : أحمد محمد إبراهيم فلاته ،
رسالة ماجستير ، كلية التربية بالمدينة
المنورة ، جامعة الملك عبد العزيز ،
١٩٩٠ م .

وطبيعي أنه كلما ازدادت معرفتنا
بالتراث ، ومعرفتنا بأعلامه كلما
ازدادت الدراسات التي تتناول الأبعاد
المختلفة لمساهمات هذا التراث في
صياغة أفكار وتطبيقات تربوية يمكن أن
تسهم في مسيرة إصلاحنا التربوي
الإسلامي المنشود.

(د) نشر منتخبات من التراث :
ثم يأتي أخيراً لون آخر من ألوان
التأليف في التراث التربوي وهو الذي
يقتصر على نشر نماذج ومقتطفات من
كتب التراث مع نسب تلك المقتطفات
لصاحبها، ووضع عناوين من عند
صاحب المنتخبات لتلك المقتطفات ،
والتعريف الموجز أحياناً بصاحبها ، ولعل
من أشمل تلك المقتطفات وأكثرها فائدة،
هذا المجلد الضخم الذي ألفه إبراهيم
التجار ، البشير الزيني ، الدار التونسية
للنشر ، ١٩٨٥ م ، والذي اشتمل على
حشد هائل من النصوص التراثية ، والتي
صنفها صاحبها المنتخبات تحت
موضوعات تربوية هي : الهياكل
التعليمية ، أهداف التعليم ومحتواه
ومناهجه ، المعلم ، المتعلم ، وتحت كل
موضوع حشد كمّاً هائلاً من المنتخبات
التراثية شملت عدداً كبيراً من أعلام
التربية عبر العصور المختلفة .

ثم تأتي بعد ذلك أعمال أقل
موسوعية من تلك المنتخبات ، مثل :
آداب المتعلمين، ورسائل أخرى في
التربية الإسلامية لأحمد عبد الغفور
عطار، بدون ، بيروت ، ١٩٦٧ م ،
الذي نشر ربما لأول مرة رسالة آداب

المتعلمين لنصر الدين الطوسي ، ومحمد ناصر : الفكر التربوي العربي الإسلامي، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ١٩٧٧م، والذي قدم تعريفاً موجزاً بكل من ابن سحنون، والفارابي، والقابسي، وابن مسكويه ، واخوان الصفا، وابن سينا ، والغزالي ، والزرنوجي ، وابن جماعة ، وابن خلدون ، كما قدم قراءات معنونة أو مقتطفات من مؤلفات هؤلاء الأعلام في مجال التربية، وكذلك آراء ومواقف تربوية ونفسية صائبة في التراث العربي الإسلامي : لنوري جعفر ، منشورات وزارة الثقافة والإعلام ، الجمهورية العراقية ، ١٩٨٢م، وغيرها من كتب المنتخبات التي لا تخلو من فائدة ؛ لأن اختيار تلك المنتخبات ليس عملاً سهلاً أو عشوائياً، وإنما يعكس دائماً وجهات نظر أصحاب تلك المنتخبات، وما شعروا بقيمته وأهمية نشره والتعريف به.

وإذا كانت معرفتنا بالتراث التربوي حتى الآن مازالت متواضعة ، فإن دائرة الاختبار ، وتصنيف أمثال تلك المنتخبات لابد أن تكون ضيقة، ولعل الجيل القادم أن يكون أكثر حظاً في

التعرف على تراثنا التربوي الإسلامي ، وقدرة على تقديم الكثير من كتب المنتخبات للباحثين المشتغلين بالتربية .
الاتجاهات والمدارس الفكرية داخل تراثنا التربوي :

لعل من دلائل الحيوية والخصب تعدد الاتجاهات والمدارس الفكرية داخل تراثنا التربوي؛ مما يدل على القوة والعافية التي أتاحت لكل تلك الاتجاهات والمدارس أن يكون لها إسهامات في مجال التربية خلال عصور الازدهار الإسلامي ، ويمكن من خلال ما هو متاح حالياً وهو قليل أن نرصد عدة اتجاهات ومدارس فكرية داخل هذا التراث المتاح ، ولا شك أن معرفتنا سوف تزداد اتساعاً وعمقاً كلما درسنا هذا التراث أكثر ، واكتشفنا الجديد فيه، وعرفنا ما نجهله الآن ، ولا أدل على ذلك من أننا منذ ثلاثين عاماً تقريباً وعند تسجيلي لدرجة الماجستير كان الشائع والذائع بين الدارسين لتراثنا التربوي أنه يقع داخل ثلاثة مدارس فكرية :

**** الاتجاه الفقهي :** ممثلاً في ابن سحنون، والذي كان له امتداده عند الكثير من المؤلفين الققهاء فيما بعد، مثل: القابسي (٤٠٣هـ) وابن عبد البر

القرطبيسي (٤٦٣هـ) والزرنجي (٥٧١هـ) وغيرهم .

ولعل هذا الاتجاه الفقهي هو أكثر الاتجاهات حظاً من حيث كثرة الدراسة والتأليف فيه ؛ إذ درست الآراء التربوية عند أئمة المذاهب الأربعة فرادى ومجتمعين ، كما درست آراء غيرهم من الفقهاء باختلاف العصور ، مثال ذلك :

* الفكر التربوي الإسلامي عند أئمة المذاهب الأربعة وتطبيقاته : نجم الدين نصر ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٩٠ م .

* الفكر التربوي عند الفقهاء والمحدثين في نهاية القرن الخامس الهجري : فتحى محمد حسين ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، ١٩٩٠ م .

* الفكر التربوي عند الإمام الشافعي (١٥٠ - ٢٠٤هـ) : فاطمة محمد السيد على ، قسم التربية بشبين الكوم ، جامعة المنوفية ، ١٩٨١ م .

وغير ذلك من الدراسات ، وطبعي أن ينال هذا الاتجاه هذا الحجم من الاهتمام؛ ربما لأن كتبه التراثية هي أكثرها توافراً لدى الباحثين ، وربما لأنه

أكثر الاتجاهات بالفعل تأثيراً في حركة العلم والتعليم طوال العصور الإسلامية بجوار ما ناله الفقه والفقهاء من مكانة وتقدير في نفوس المسلمين .

** الاتجاه الفلسفي في التربية ، مثلاً في : ابن مسكويه ، والذي كان له اتجاهاته التربوية مثلة في كتابات ابن سينا (٤٢٨هـ) وإخوان الصفا (القرن الخامس) ونصير الدين الطوسي (٦٧٢هـ) وغيرهم .

ورغم أن هذا الاتجاه الفلسفي لم ينل من الذيوع والشيوع ما ناله الاتجاه الفقهي طوال عصورنا الإسلامية لسوء الظن بالفلسفة والفلاسفة ، وللطبيعة المعقدة التي كتبت بها تلك الكتابات الفلسفية ، إلا أن دراسات عديدة قد تناولت هذا الاتجاه بالدراسة والتحليل منها :

* فلسفة التربية عند إخوان الصفا : نادية يوسف جمال الدين ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٣ م .

* الآراء التربوية في كتابات ابن مسكويه المعلم الثالث (٣٢٥ - ٤٢١هـ) : أحمد أبو عرايس ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بطنطا ،

١٩٧٧م.

* دراسة لآراء كل من روسو وابن طفيل في تربية الطفل في كل من كتابيهما إميل وحي بن يقظان : نجية أحمد يسن حجاج ، رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٤م.

** الاتجاه الصوفي في التربية مثلاً في أبي حامد الغزالي، والذي كان له اتجاهاته التربوية مثلة في كتابات محيي الدين بن عربي (٦٣٨هـ) وجلال الدين الرومي (٦٧٢هـ) وغيرهم .

ولقد حظي هذا الاتجاه أيضاً بالكثير من الدراسات أكثر من الاتجاه الفلسفي، وأقل من الاتجاه الفقهي ، ولعل الشعور العام بالقهر السياسي والعجز عن الفعل الحضاري قد دفع بالكثير من الباحثين في التماس السلوى والعزاء في مثل تلك الدراسات ، أو الهجوم على أعلامه كرموز للسلبية والهروب من الحياة، ونال الغزالي نصيب الأسد من هذه الدراسات مدحاً وقدحاً كما في مثل تلك الدراسات :

* أبو حامد الغزالي فلسفته وآراؤه في التربية والتعليم : محمد نبيل نوفل ، رسالة ماجستير ، كلية التربية : جامعة

عين شمس ، ١٩٦٧م .

* التوجيه الإسلامي للنشء في فلسفة الغزالي : عارف مفضي البرجسي ، رسالة ماجستير ، آداب عين شمس ، ١٩٨٠م .

* العلاقة بين المعلم والمتعلم عند الإمام الغزالي : سيد عباس ملايحي ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٧م .

كانت هذه الاتجاهات التربوية الثلاثة هي التي شاعت لدى الباحثين في السبعينات من هذا القرن ، وقطعاً كان الوعي بتلك الاتجاهات وأثرها في مجال التربية والتعليم وعياً عاماً لم يتضح بعد لقلّة الدراسات حول تلك الاتجاهات .. أما الآن فقد زادت معرفتنا بتلك الاتجاهات التربوية الثلاثة، وزادت الدراسات حولها، بالإضافة إلى بروز اتجاهات جديدة يمكن رصدها من خلال دراسة ما استجد من معرفتنا بهذا التراث، وعلى سبيل المثال لا الحصر فنحن نستطيع أن نميز الآن بين :

* اتجاه اجتماعي في التربية، مثلاً في ابن خلدون (٨٠٨ هـ) والذي كان له أصداؤه في كتابات ابن الأزرق وغيره ، ولزيد من التعرف على هذا الاتجاه في

تراثنا التربوي يمكن الرجوع إلى «الفكر التربوي في مقدمة ابن خلدون» : محمد أحمد الصادق الكيلاني ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بالمنصورة ، ١٩٧٤م ، والتنشئة الاجتماعية في ضوء الفكر التربوي الإسلامي : أحمد جمعة حسنين ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ١٩٨٧م .

* اتجاه معتزلي في التربية، ويمكن الرجوع إلى : «المعتزلة فلسفتهم وآراؤهم في التربية والتعليم» لعلاء الدين أمير محمد مهدي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨١م ، و«النظرية والتطبيق في فكر المعتزلة التربوي» لنجم الدين نصر أحمد ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٨٥م لمعرفة معالم هذا الاتجاه التربوي الإسلامي .

* اتجاه أدبي في التربية، ويمكن الرجوع إلى الفكر التربوي في كتابات الجاحظ ، محمد سعيد القزاز ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، طنطا ، ١٩٨١م ؛ للإلمام بهذا الاتجاه وعطائه التربوي ، الأدب وعلاقته بالتربية دراسة للمضمون التربوي لأدب عبد الله بن

المقفع ، محمد إبراهيم المنوفي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بطنطا ، ١٩٨٧م .

* اتجاه شيعي في التربية، والرسالة الوحيدة التي درست هذا الاتجاه حتى الآن - فيما يعلم الباحث - هي «الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية» لعلاء الدين محمد مهدي ، كلية التربية جامعة عين شمس ، وهي تكشف عن جوانب من العطاء التربوي للشيعة تستحق الدراسة والتأمل .

* اتجاه علمي في التربية، يكشف عن الجانب العلمي أو التربية العلمية في العصور الإسلامية، ولعل دراسة: الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين ، مرجع سابق، ودراسة جمال محمد الهندي : تربية علماء الطبيعيات والكونيات المسلمين في القرون الخمسة الأولى من الهجرة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩٨م، تعطي صورة عن عطاء علمائنا المسلمين في مجال التربية العلمية ، وتسهم في تصحيح الصورة عن التربية الإسلامية بأنها تربية دينية وأدبية وليست علمية .

* اتجاه حربي ومهني في التربية،

كذلك يمكن أن نرصد من خلال تراثنا
تربية حرفية ومهنية، ولعل دراستنا
«الاتجاه الحرفي والمهني في الإسلام» في
بحوث التربية الإسلامية ، ج ٣ ، دار
الفكر العربي ، ١٩٨٦ م ، ودراسة
جمال محمد الهنيدي: «التربية الحرفية
والمهنية في الإسلام» ، رسالة ماجستير،
كلية التربية، جامعة المنصورة ،
١٩٩٤م، أن تكون خطوة على إبراز
هذا الاتجاه في تراثنا التربوي الإسلامي .
تلك بعض الاتجاهات والمدارس
الفكرية والتربوية التي أمكن رصدها
حتى الآن ، وربما أمكننا في القريب
رصد اتجاهات أخرى كالتربية العسكرية
مثلاً، والباحث في تطور دراسة تلك
الاتجاهات يمكن أن يلحظ الحاجة
الاجتماعية التي كانت وراء كثرة
الدراسات حول اتجاه معين من تلك
الاتجاهات وتأخر ظهور بعضها حين
وجود الطلب الاجتماعي عليها ،
فالاتجاه الفقهي في التربية أكثر عمومًا
وشيوعًا؛ لأنه أكثر شعبية واتصالًا
بالجماهير ، وعندما يكثر الحديث عن
التنوير وإعمال العقل تظهر الدراسات
حول الاتجاه الفلسفي ، وعندما يزداد
الشعور بالفساد والإفساد وتقل القدرة

على الفعل تظهر الدراسات حول الاتجاه
الصوفي، وعندما يزداد الإيمان بالعلم
الحديث كأداة مهمة في التغيير تظهر
الكتابات حول الاتجاه العلمي ، وعندما
يصبح الاقتصاد هو محور التقدم
والتخلف يظهر الاتجاه الحرفي والمهني في
دراسة التراث ، ولعل حاجة الأمة الآن
إلى إحياء روح الجهاد لتحرير الأرض
وحماية المسلمين في كل مكان أن تدفع
إلى دراسات جديدة حول التربية
العسكرية في تراثنا التربوي الإسلامي .
ولعل في دراسة تراثنا التربوي
باتجاهاته التربوية المختلفة أن يكشف لنا
عن الثابت والمتغير من هذا التراث ، وأن
يكسب الباحثين القدرة على محاكاة
هذا التراث والاستفادة من هذا التعدد
وهذا التنوع في معالجة قضايا التربية، غير
أن دراستنا لتلك الاتجاهات، سوف
تكسبنا الإدراك أنها جميعًا اجتهادات في
إطار الإسلام، وأنها جميعًا اتفقت على
الجزع المشترك الواحد لتربية الإنسان
المسلم في مرحلته التعليمية الأولى ، بعد
ذلك تأتي مرحلة التخصص، وهنا تظهر
تلك الاتجاهات التربوية المختلفة في
التربية الإسلامية كما تعكسها كتب
تراثنا التربوي المعروف لنا حتى الآن .

منهج تحقيق المخطوط التربوي :

لا يمكن لمثل تلك الدراسة أن تكتمل دون التوقف وقفة مناسبة أمام منهج تحقيق المخطوط التربوي ؛ ذلك لأن جميع دراساتنا التراثية تتوقف بالدرجة الأولى على مدى توفر هذا التراث في صورته الصحيحة المحققة والمضبوطة ، وما لم يتوفر للباحثين والدارسين في حقل التربية هذا التراث أو الكم الأكبر منه على الأقل فستظل أحكامنا ودراستنا حول التراث أبحاثاً ناقصة وغير دقيقة ، يضاف إلى ذلك أن كتب مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، ومنها التربية، تتجاهل تماماً منهج تحقيق المخطوط ، وما يمكن أن يسهم به هذا المنهج في تطوير المعرفة التربوية عموماً، وتطوير مناهج ومنهجية البحث التربوي الإسلامي على وجه الخصوص، وكيف يمكن استخدام هذا المنهج بكفاءة في مجال التربية ، ويأمل الباحث مستقبلاً ألا يخلو مؤلف في مناهج البحث في العلوم التربوية والسلوكية من الحديث عن المنهجين : الأصولي وتحقيق المخطوط .

وهناك كتب كثيرة تتناول منهج تحقيق المخطوط وخطواته ^(١) ، بدأ من اختبار المخطوط الذي يستحق التحقيق إلى جمع النسخ المختلفة للمخطوط من مصادره المتعددة ، إلى ترتيب المخطوط حسب أقدميته واقتزابه من المخطوط الأم أو الأصلي ، وتصنيف نسخ المخطوط واعتماد نسخة أصلية أو النسخة الأم للوثيق ، على أن تكون غاية المحقق من وراء تحقيق المخطوط أولاً وآخرًا تقديم هذا المخطوط كما وضعه صاحبه ، بنصه الحر في دون زيادة أو نقصان ، ومن ثم فإن المحقق للمخطوط ينبغي عليه ألا يثقل حواشي المخطوط بالشروحات للألفاظ والعبارات ولا بالمقارنات بين الأفكار ، ولا بالإضافات والتعليقات على المعلومات ولا بالترجمات للأعلام ، وأن يقي ذلك في حدود المعقول والمقبول ، لكي لا يتحول اهتمام القارئ من النص إلى الشرح ، بمعنى ألا يذكر المحقق في الحواشي إلا ما يتعلق مباشرة بالمخطوط ^(٢) .

(١) انظر مثلاً : صلاح الدين النجد : قواعد تحقيق المخطوطات، ط ٥ دار الكتب العربية، بيروت ١٩٧٦، عبد السلام هارون: تحقيق النصوص ونشرها الخاتمي، القاهرة، ١٩٨٦ .

(٢) مهدي فضل الله: أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق، دار الطليعة، بيروت ١٩٩٣، ص ١٤٧ - ١٤٨ .

ويشترط لمن يقوم بأبحاث التحقيق الشروط الآتية :

(١) أن يكون عالماً باللغة العربية - ألفاظها وأصاليها .

(٢) أن يكون ذا ثقافة عامة .

(٣) أن يكون على علم بأنواع المخطوط العربية ، وأطوارها التاريخية .

(٤) أن يكون على دراية كافية بعلم المكتبات والفهارس .

(٥) أن يكون عارفاً بقواعد تحقيق المخطوطات وأصول نشر الكتب .

(٦) أن يكون متخصصاً في موضوع المخطوط ، فإذا كان يريد تحقيق مخطوط في المنطق، فعليه أن يكون ملماً إلماماً كاملاً بعلم المنطق وتاريخه وتطوره ، وإذا كان يريد أن يحقق مخطوطاً في الفقه، عليه أن يكون متخصصاً في الفقه

وهكذا لابد من التخصص الدقيق في موضوع المخطوط^(١) .

ولذلك فنحن نؤكد هنا على ضرورة أن يتصدى التربويون بأنفسهم لتحقيق المخطوط التربوي، فهم الأقدر على فهمه وحسن الاستفادة به ، وليس من المعقول أن يقوم غير التربويين

بتحقيق معظم مخطوطاتهم التربوية، مما يمثل خللاً في المنهجية العلمية ذاتها .

ويعتمد منهج التحقيق - بإيجاز - على الخطوات التالية :

أولاً : التأكد من أن الكتاب لم يحقق من قبل، وذلك بالرجوع إلى فهارس دور الكتب والمخطوطات والمجلات العلمية المعنية بهذا الشأن .

ثانياً : البحث عن النسخ الأخرى للمخطوط ، فقد تكون هناك نسخة بخط المؤلف ، ونسخ أخرى أملاها المؤلف على تلاميذه، ونسخة ثالثة منقولة عن الأصل ، وقد تكون هناك نسخ أخرى منسوخة بعد عصر المؤلف .

ثالثاً : الموازنة بين النسخ والمفاضلة بينها، بحيث يقدر الباحث قيمة كل نسخة؛ لكي يحدد أي النسخ هي الأصل وأيهما الفرع.

رابعاً : تحقيق نسبة الكتاب إلى مؤلفه .

خامساً : ضبط عنوان الكتاب .

سادساً : مقابلة النسخ لحصر وجوه الاختلاف بينها وإثبات ذلك في الهامش .

سابعاً : تخريج الآيات والأحاديث والنصوص الواردة بالكتاب المحقق إذا

(١) مهدي فضل الله : أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق، دار الطليعة، بيروت، ١٩٩٣، ص ٣٤ - ٣٥ .

ثبت أن مؤلفه قد استقاها من مؤلف آخر ، فالتخريج هو عبارة عن تحديد مواطن النقل في المخطوط ونسبتها إلى مصدرها وأصحابها .

ثامناً : الترجمة للأسماء الواردة بالمخطوط بذكر نبذة قصيرة عن المولد والحياة والأعمال العلمية .

تاسعاً : التعليق، وذلك بشرح الكلمات والأفكار الغامضة الواردة في النص .

عاشراً : التقديم، وهو كتابة مقدمة عامة تحتوي على تعريف واضح بموضوع الكتاب وأهميته في مجاله، ومقارنة الكتاب بما قبله وما بعده من مؤلفات مماثلة له ؛ لإبراز أهميته العلمية والمنهجية ، والتعريف بالمؤلف تعريفًا واقفًا بالحديث عن نشأته وتطوره، وعصره من الناحية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية ، ثم ملخص واف وشرح موجز لأهم موضوعات الكتاب ، وما احتوى عليه، بأسلوب قريب إلى الأفهام .

ثم بعد ذلك يتحدث عن وصف المخطوط وعدد صفحاته ومقاسه وعدد الأسطر في كل صفحة وعدد الكلمات

في كل سطر ، ونوع الخط ، ونوع الحبر والورق ، وبيان طريق الباحث في التحقيق، وما عناه في ذلك (١) .

ولكي يصل الباحث التربوي إلى مخطوط يستحق الدراسة فإن عليه الرجوع إلى كثير من مصادر المخطوطات التي تورد له عناوين المخطوطات المختلفة ، كما أن عليه الاطلاع على كثير من فهارس المكتبات العربية والأجنبية؛ بحثاً عن المخطوط المهم الذي يرى الباحث أهمية تحقيقه ونشره ودراسته .

ولعل من أهم مصادر المخطوطات التي ينبغي أن يرجع إليها الباحثون ما يلي (٢) :

* الفهرست في أخبار العلماء وما صنفوه من الكتب ، لمحمد بن إسحاق النديم ، ويحتوي على ٦٤٠٠ اسم كتاب ، تعود إلى القرون الأربعة الأولى للهجرة .

* كشف الظنون عن أسماء الكتب والفنون وذيلوله: إيضاح المكنون، وهدية العارفين، لمصطفى بن عبيد الله المعروف بجاجي خليفة ، ويحتوي على ما يقرب من الخمسة عشر ألف اسم كتاب .

(١) مهدي فضل الله: أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق، دار الطليعة، بيروت، ١٩٩٣، ص ٣٤-٣٥ .

(٢) المرجع السابق، ص ١٤٢-١٤٥ .

للمخطوطات العربية القديمة ، قاهرة ،
مالي .

أما فهارس المكتبات التي تساعد
الباحثين علي اختيار المخطوط المناسب
فمنها :

(أ) فهارس المكتبات العربية :
* دار الكتب الوطنية في بيروت .
* مكتبة الجامعة الأمريكية في
بيروت .

* مكتبة المعهد الألماني في بيروت .
* المكتبة الظاهرية بدمشق .
* مكتبة الأسد بدمشق .
* المكتبة العثمانية بحلب .
* مكتبة المتحف العراقي .
* مكتبة الأوقاف العامة ببغداد .
* مكتبة الأوقاف العامة بالموصل .
* المكتبة العامة في الكويت .
* مكتبة جامعة الملك سعود في
الرياض .

* المكتبة المركزية بجامعة الملك عبد
العزیز .

* مكتبة الأوقاف في طرابلس الغرب .
* مكتبة الأوقاف في بنغازي .
* المكتبة الوطنية في تونس .
* مكتبة جامع الزيتونة في تونس .
* مكتبة جامع القيروان في تونس .

* مفتاح السعادة لطاشكيري زادة .

* معجم المصنفين للتونكي .

* تاريخ الأدب العربي ،

لبروكلمان (١٨٦٨ - ١٩٥٦) ،

ترجمة : عبد الحليم النجار ، دار

المعارف بمصر ، ١٩٥٩ - ١٩٦١ ، ٣

ج .

* تاريخ التراث العربي (باللغة

الألمانية) ، لفؤاد سيزكين ، ١٠ ج ،

وقد ترجم الجزء الأول في مجلدين :

فهمي أبو الفضل ، وراجعته : محمود

فهمي حجازي .

* معجم المخطوطات المطبوعة ،

لصلاح الدين المنجد (١٩٥٤ -

١٩٧٠) .

* مجلة معهد المخطوطات العربية

لجامعة الدول العربية .

* نشرة أخبار التراث العربي ، التي

يصدرها معهد المخطوطات العربية

التابعة لجامعة الدول العربية ، المنظمة

العربية للتربية والثقافة والعلوم .

* مجلة الجمع العلمي العربي

بالقاهرة .

* مجلة معهد الدراسات الشرقية

بليينجراد .

* مركز سيد المختار الكنتي

- * المكتبة العامة في الرباط .
- * الخزانة الحسنية في الرباط .
- * دار الكتب الأهلية المصرية بالقاهرة.
- * مكتبة جامعة الأزهر بالقاهرة .
- * مكتبة البلدية بالإسكندرية .
- * مكتبة جامعة الدول العربية بالقاهرة .
- * مكتبة معهد المخطوطات العربية بالقاهرة .
- (ب) فهارس المكتبات الأجنبية ، ومنها :
- * المكتبة المركزية بجامعة طهران .
- * المكتبة العامة في استامبول .
- * مكتبة أبا صوفيا في استامبول .
- * مكتبة جامعة عليكرة في الهند .
- * مكتبة الفاتيكان في روما .
- * فهرس المخطوطات بفلورنسا في إيطاليا .
- * مكتبة الأمبروزيانا في ميلانو .
- * المكتبة الأهلية في مدريد .
- * مكتبة الإسكوريال في مدريد .
- * مكتب مدينة كاسل في ألمانيا .
- * مكتبة بون في ألمانيا .
- * مكتبة نورمبرغ العامة في ألمانيا .
- * مكتبة برلين في ألمانيا .
- * مكتبة غونتجن في ألمانيا .
- * مكتبة فرانكفورت في ألمانيا .
- * مكتبة شلنهايم في ألمانيا .
- * مكتبة روستوك في ألمانيا .
- * مكتبة ميونيخ في ألمانيا .
- * مكتبة أرلنجن في ألمانيا .
- * المكتبة الوطنية في باريس La
Bibliothèque Nationale
- * مكتبة جامعة السوربون في باريس Sorbonne.
- * مكتبة المركز الوطني للأبحاث العلمية في باريس L.L.O.
- * مكتبة معهد اللغات الشرقية في باريس .
- * مكتبة المتحف البريطاني في لندن .
- * مكتبة جامعة كامبردج في إنجلترا .
- * مكتبة الكونغرس في الولايات المتحدة الأمريكية .
- * مكتبة جامعة برنستون في الولايات المتحدة الأمريكية .
- * خزائن المخطوطات في جامعة قارات في قازان بروسيا .
- * مكتبة موسكو في روسيا .
- * مكتبة سان بطرسبرغ في روسيا .
- * مكتبة بودابست في هنغاريا .
- * مكتبة ليدن في هولندا .

* مكتبة بون في سويسرا .

* مكتبة كوبنهاجن في الدانمارك .

* مكتبة فيينا في النمسا .

ولقد مر علينا حين طويل من الدهر كنا نظن أن المخطوطات العربية قاصرة على مجال العلوم والأدب، وأن حظ المسلمين من المخطوطات التربوية حظ قليل، ولكن بعض الاهتمام بالمخطوطات العربية في الفترة الأخيرة أظهر لنا أن هذا التراث العربي والإسلامي يشتمل على آراء في التربية وعلم النفس وتجارب سابقة في مجال التربية، كما أكدت لنا أن تلك الحضارة الإسلامية الزاهرة لا يمكن أن تقوم بغير دعائم تربوية ومؤسسات ونظم تعليمية، وجهلنا بهذا التراث لا يقلل من قيمته، والمعروف أن كثيراً من مخطوطاتنا العربية - ومن بينها مخطوطات التربية وعلم النفس - قد تعرضت خلال رحلتها الطويلة منذ إنتاجها حتى الوقت الحاضر لظروف صعبة، من إحراق، إلى إغراق، إلى نهب وسلب، إلى نقل إلى مكتبات أجنبية، وأن الكثير منها أيضاً قد نقل إلى مكتبات أوربية وأجنبية في الشرق والغرب على السواء، كما يوجد

بعضها في أنواع متعددة من مكتبات عالمنا الإسلامي، وخاصة في تركيا وإيران وباكستان، سواء في مكتبات عامة أو مكتبات خاصة أو أفراد، وحتى ما يوجد لدينا من مخطوطات حالية فنحن لا نعرفه ولا ندرسه ولا ننشره أو نحققه أو نستفيد منه، وقد كانت النتيجة الحتمية لذلك كله هي جهلنا الكامل أو الكبير بحقيقة تطور التربية في عالمنا العربي والإسلامي، وعدم معرفتنا الواضحة بمراحل تقدمنا العقلي، وأسباب نهضتنا العلمية وعوامل ما طرأ علينا من جمود ثقافي وأفول شمس حضارتنا الزاهرة .

خطة شاملة لخدمة تراثنا التربوي

والنفسي :

أرجو أن أكون قد نجحت إلى حد ما في إبراز أهمية العودة إلى تراثنا التربوي في محاولة جادة لجمعه ودراسته الدراسة العلمية التي تكشف عن جوانب القوة والأصالة فيه .. وإذا كنت قد نجحت في هذا، وإذا كنا قد اقتنعنا بأهمية التراث وضرورة العمل على خدمته، فإن السبيل إلى ذلك هو وضع خطة شاملة يكون غرضها ما يأتي :

أولاً : المسح الشامل لكل كتب

التراث التربوي الإسلامي، سواء في داخل العالم العربي أو العالم الإسلامي أو دول العالم الأخرى؛ بحيث نحدد بالضبط ما يوجد من مخطوطات عربية تتعلق بالتربية لدى الأفراد والمكتبات في داخل العالم العربي وخارجه، فإذا تم هذا المسح الشامل لتلك المخطوطات، وحصرنا أعدادها ومحتوياتها وأشهر المهتمين من الباحثين والناشرين بأمر تلك المخطوطات انتقلنا إلى المرحلة الثانية من الخطة وهي:

ثانياً : مرحلة الجمع لتلك المخطوطات في مركز خاص بدراسات التراث التربوي العربي الإسلامي، وسيكون هذا الجمع لها عن طريق الشراء أو التصوير، ويقوم المركز بعد الحصول على المخطوطات بفهرسته وتحديد موضوعه المهم ورعوس موضوعاته، وبعد ذلك تأتي المرحلة الثالثة والأخيرة، وهي :

ثالثاً : مرحلة النشر والتحقيق والخدمة : فبعد توافر حصيلة من المخطوطات تبدأ عملية التحقيق والنشر بطريقة علمية تحليلية؛ إذ لا يكفي المركز بنشر المخطوط، بل لابد من التحقيق والتعليقات العلمية وتحليل

ودراسة المحتوى الفكري لكل مخطوط . ولكي يمكننا الاستفادة الكاملة من تراثنا التربوي والنفسي فإن المشتغلين بهذا الميدان لابد لهم من الجمع بين الثقافة الإسلامية الواسعة بعلومها المختلفة وفروعها العديدة؛ حتى يمكنهم التعامل مع هذا التراث فهماً وتحقيقاً واستيعاباً لكل قيمه ومعانيه ومدلولاته، وفي نفس الوقت فلا بد لهم من اتصال وثيق بالفكر التربوي والنفسي المعاصر، وبكل ما وصل إليه هذا الفكر من أبحاث وآراء ونظريات؛ حتى يمكنهم معالجة قضايا التراث بدون إغفال لمنظور الفكر التربوي والنفسي المعاصر، إن الباحث في هذا الميدان (التراث التربوي) إذا لم يكن على اتصال كامل بالفكر التربوي المعاصر فستكون أعماله أعمالاً متحفية لا تخدم واقعنا المعاصر، بل ربما وقع في أخطاء فكرية نتيجة جهله بهذا الفكر الحديث، وكذلك فإن الذي يعرف الفكر التربوي المعاصر دون أن يملك ثقافة إسلامية واسعة لن يكون قادراً في الغالب على فهم هذا التراث التربوي أو تقدير أهمية التفاعل مع نصوصه وقيمه وأفكاره، بل ربما قلل من شأن هذا التراث لجهله به أو عدم

فهمه له، والإنسان دائماً عدو ما يجهل. وإذا كانت كليات التربية الحالية في مصر لا تهتم غالباً بإكساب الطلاب ثقافة إسلامية واسعة تمكنهم فيما بعد من معالجة قضايا التراث التربوي والنفسي، فإن هذا النقص يمكن تلافيه باستخدام مقرر دراسي للثقافة الإسلامية في الدراسات العليا لمن أراد أن يتخصص في ميدان التراث التربوي. والآن وبعد أن حددنا أهمية الاهتمام بدراسة تراثنا التربوي والنفسي، وكذا المهام والخطوات المطلوبة لتحقيق هذا التراث ونشره والشروط الواجب توافرها لمن يعمل

بهذا المجال، أرجو أن يكون قد اتضح أن جهداً مثل هذا لا يمكن أن يقوم به فرد واحد أو كلية واحدة، بل إن الأمر يتطلب إنشاء مركز خاص لدراسة هذا التراث، يكون له بحاثه المتفرغون والمشرفون على مثل هذه الأبحاث، ويكون لذلك المركز مجلته ومطبوعاته وبحوثه ومنشوراته، وإلى أن يتحقق هذا فإن هذا الواجب يظل أمانة في أعناق كافة الهيئات التربوية وكافة الباحثين وعلماء التربية على أرض هذا الوطن، ومهما كان الواجب شاقاً والرحلة طويلة فإن رحلة الألف ميل تبدأ دائماً بالخطوة الأولى على الطريق.



المعبر

مصطفى المرباط

أروحي غارودي

وائل مرزا

هاشم مازن

عبد الحميد عشاق

منير شفيق

بدر المقرئ

❖ وجهة العالم المعاصر: إلى أين ؟

❖ السياسة الأمريكية وتهديد الأمن العالمي

❖ بين الشرق والغرب: ما هو الغرب ابتداء ؟

❖ الوجود المسلم في الغرب

❖ الأسس الإيديولوجية للاستعمار الثقافي

❖ القضية الفلسطينية بين الحل العسكري والحل السياسي

❖ انتفاضة الأقصى: نظرات في الثوابت الصهيونية

المدير المسؤول: محمد أمريان

رئيس التحرير: مصطفى المرباط

عنوان المراسلة: مجلة المعبر ص.ب. 487 / وحدة - المغرب

مجلة فصلية ثقافية - العدد: 17 - 2000-1421

**قضايا منهاجية
في خبرة تدريس
الفكر السياسي الإسلامي (*)**



**إعداد
د. مصطفى محمود منجود (**)**

وإذا كان صحيحًا أنه ليس من سمع
كمن رأى ، فصحيح أيضًا أنه ليس من
رأى كمن جرب ، وليس من جرب
فوعى كمن جرب فغفل .
ولعله من هذه الناحية يبدو نقل خبرة
التدريس إلى الآخرين ، خاصة من
الطلاب الذين يضعون أقدامهم في بداية
الطريق في دراسة الفكر السياسي

مقدمة :
الحديث عن خبرة تدريس الفكر
السياسي الإسلامي هو حديث أنباء
وإعلام عن واقع تجربة تمت معاشتها ،
وملامسة قضاياها عن قرب ، بل
ومكابدة بعض ما يكتنف التصدى
لأمثال هذه القضايا من مكاره ،
وطموحات وإحباطات ، ونجاح وفشل ،

(*) ورقة مقدمة ضمن أعمال دورة «المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية حقل العلوم السياسية نموذجًا» (٢٩ / ٧ - ٢ / ٨ / ٢٠٠٠)، والأعمال الكاملة لهذه الدورة قيد النشر حاليًا.
(**) الأستاذ المساعد بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة القاهرة.

الإسلامي ، عملية معقدة وصعبة ؛ لأنها تحتاج قدرًا من العدل في القول والنقل ، وقدرًا من التجرد عن تضخيم الذات والأنس ، وقدرًا من التركيز وتجميع الوعي لمعرفة البداية والنهاية في كل من القول والنقل ، لكنها رغم ذلك تظل عملية واجبة وضرورية ، وإلا صار السكوت عنها من قبيل كتمان العلم بالشيء ، ومن قبيل السكوت عن الحق ، وأظن أن وجوه الواجب أو الضرورة في نقل هذه الخبرة متعددة .

وأحد هذه الوجوه أن هذا النقل إخبار ، وليس من قبيل الضدفة أن تترابط الخبرة والخبر ، ليس من الوجه اللغوي فحسب ؛ بل لأن الخبر متعلق بالخبرة ، تعلق النتيجة بالسبب ، وتعلق الجزء بالأصل ، وتعلق الفرع بالمصدر ، فلا خير بدون خبرة ، ولا دراية بالخبرة بدون خبر عنها يحقق الإخبار بها ، ويظل صدق الخبر من صدق الخبرة ، وتظل الثقة في الخبرة ما استمر الخبر صادقًا فيما يقص عن الخبرة ، ويروى ، على أن تفهم خبرة تدريس الفكر السياسي الإسلامي هنا فهمًا واسعًا يتسع ليشمل واقع التدريس وتجربته ، بكل ما يعتمل فيهما من تفاعل يقتضي

التعايش والمعايشة بين القائم بالتدريس ، وبين متلقيه ، وبين مقرر التدريس ، وبين أدواته وأساليبه .

والوجه الثاني في ضرورة نقل خبرة التدريس أنها عملية أيضًا تحدث تواصلًا معرفيًا مع عملية دراسة الفكر ، فإذا بهما عمليتان متلازمتان متكاملتان ، فتدريس الفكر لا يأتي إلا بعد دراسة له ، وتمرس على هذه الدراسة ، كما أن دراسته تحتاج تدريسًا يعرف طبيعته والمتضمن فيه . فالتدريس يربي دارسًا ، والدارس حين يتمرس على ما درّس له ويهضمه يصير مدرسًا ، وهكذا يتواصل التراكم المعرفي ، وتتواصل الأجيال المعرفية ، وكلاهما من مقاصد العلم في المنظور الإسلامي .

والوجه الثالث في ضرورة نقل خبرة التدريس أن النقل - كإخبار عنها وخبر كما سبق - داخل في مقتضيات القيام بواجب الشهادة على ما جرى خلال التدريس ذاته ، أيًا كانت فترته الزمنية ، وأيًا كانت مراحل الدراسة ، والشهادة تتطلب الحضور واليقظة ، والنهوض ، والشجاعة ، والرؤية ، لكنها تتطلب كذلك البعد عما يجافي العدل من الشنآن والظلم ، وعما يحرف الحقائق

ويزيفها ، وعمما يدخل عمومًا في قول الزور ، والشهادة به .

والوجه الرابع في وجوب نقل خبرة تدريس الفكر السياسي الإسلامي يتمثل فيما تفرضه الشهادة بالمعنى السابق من الأمانة في النقل ، وهذه لا تنهض إلا بشجاعة قول الحق عن خبرة التدريس ، والبراءة من التدليس ، والافتراء والكذب ، وما يوقع إجمالاً في الخيانة ، خيانة أمانة النقل ، وخيانة أمانة الناقل ، وخيانة أمانة المنقول إليهم الخبرة .

أما الوجه الأخير في وجوب نقل خبرة التدريس فتظهره متقاضيات رحم العلم الذي يشد إليه - أي الرحم - فيما هي من تواصله والحفاظ عليه ، على رأسها التناصح ، والمكاشفة ، والمراجعة ، والتصويب ، والتقويم ، واحترام الاختلاف ، وندب التعاون والتآزر لمعرفة أين مواطن الارتقاء والإيناع في هذه الخبرة ، وأين مواطن القصور والخطأ فيها ؛ لمضاعفة الأولى وإنهاضها ، وتحجيم الثانية وتجاوزها ، وبذلك نضمن فعالية عملية التدريس من ناحية ، ونضمن كذلك الحفاظ على استمرار وجود هذا المقرر الدراسي بين المقررات الأخرى في الجامعات التي

تتولى إدراجه ضمن خططها التدريسية . انطلاقاً من ذلك كان ميلنا إلى الحديث عن خبرة تدريس الفكر السياسي الإسلامي من خلال إثارة مجموعة من القضايا المنهجية المرتبطة بهذه الخبرة ، والتي أمكن رصدها من خلال سنوات ممتدة نسبياً في تدريس هذا المقرر ، داخل مصر وخارجها ، وروعى في اختيارها الأهم منها على سبيل الأمثلة لا الحصر ، كما روعى في تناولها عرض ما يتمخض عن كل منها من إشكاليات فرعية ، غير أن الأمر لم يتوقف عند رصد هذه القضايا ، بل تعداه إلى محاولة التصدى لكل قضية بما قد ينفع من اقتراحات أو حلول ؛ تعميقاً للفائدة ، وحرصاً على تبادل الحوار والنقاش حولها .

والقضايا المثارة في هذه الورقة تشمل الهدف والفلسفة العامة من وراء تدريس الفكر السياسي الإسلامي وقضية تعريفه ، وقضية المستويين الرأسي والأفقي في تدريسه ، وقضية المنهج في التدريس ، وقضية الاختلاف حول المحتوى التدريسي ، وقضية المصادر والمراجع في التدريس .

أولاً : قضية الهدف والفلسفة العامة من وراء تدريس الفكر السياسي الإسلامي

فلا شك أن معرفة الهدف من تدريس علم ما أو حقل معرفي ما من الأهمية بمكان ؛ ليس لأنه يكشف عن وجه الأهمية العلمية والعملية من وراء عملية التدريس فحسب ، وإنما لأنه يحدد أيضاً أصول هذا العلم الذي لا قوام له إلا بها، ومهنياته التي تدعم هذه الأصول ، ومزيناته التي تحسنها وتجملها^(١) ، سواء في موضوعه ، أم في مفاهيمه ، أم في منهجه ، أم في مصادره المعرفية ، أم في إطاره المرجعي ، أم في مضمونه ومحتواه .

ذلك أن الهدف يصير بمثابة الغاية المثلى ، والمقصد الأسمى الذي يجب أن تتضافر جهود دارسي العلم - أساتذة وطلابا له - لأجل تحقيقه ، ونقله من حيز الطموح والأمل ، إلى حيث الإنجاز والعمل ، وحين تنوّه هذه الغاية ، وحين يغيب هذا المقصد - أو حين يتم تجاهلهما وتجاوزهما ، أو حين يصيبهما

الخطأ ، أو حين يغلب عليهما التدليس والتحريف ، يصبح العلم خبط عشواء ، وارتجالاً ، ومن ثم يصبح تدريسه عملية عشوائية ارتجالية ، بلا أسس واضحة ، أو بينات منضبطة ، وعندها لن يعرف دارسي الفكر السياسي ، من أين يبدأ هذا الفكر ، ومن أين ينتهي ، وما هي آفاقه بين مبتدئه ومنتهاه ، وما هي وجهته ؛ لأنه فقد بوصلة التوجيه ، ودفة التوجه ، فلا يلبث أن يقع في أخطاء كثيرة ، ليس من ورائها إلا مفاصد أكثر. والمقدمات الخاطئة أو المغلوطة لا تستتجها إلا نتائج خاطئة أو مغلوطة ، مع أن الفكر السياسي حين يدخل في جملة علوم الأمة - وهو منها - يجب أن ينضبط أو يضبط بجملة مقاصدها وأهدافها - بقطع النظر عن موضوع كل علم منها ونطاقه^(٢) ، ومنهاجه ، وثغره الإسلام الذي يربط عليه - من حيث يتوخى تحقيق الصالح العام لهذه الأمة ، ولن يتحقق الصلاح إلا بأن يكون علماً معمولاً به ، فمقتضى العلم العمل به ، بل لا قيمة لهذا الفكر إن عُمل به ولم

(١) نستحضر هنا ما أورده الإمام الغزالي في «إحياء علوم الدين» عن قوام العالم أو أصل الوجود البشري حيث أسنده إلى الأصول والمهيات والمزينات، وقسم كلا منها إلى تفرعات . انظر : إحياء علوم الدين ، بيروت : دار الخير ، ١٩٩٤ ، ج ١ ، ص ٢١ - ٢٢ .
(٢) حول العلم ومقاصده وآدابه وآفاقه في المنظور الإسلامي . انظر على سبيل المثال : أبو عبد الله محمد بن سعيد بن رسلان ، فضل العلم وآداب طلبه وطرق تحصيله وجملة ، القاهرة : دار العلوم الإسلامية ، طبعة ١٩٨٧ .

يحقق النفع العام ، بعيداً عن الضرر والإضرار ، والفساد والإفساد لعقول أبنائها ، ويرسخ جملة القيم والمقاصد التي تؤكد الصفة الثانية للموصوف في الفكر السياسي الإسلامي ، أو ينفذ عن هذه العقول ويظهرها من مضادات القيم التي رانت عليها بفعل الفهم المشوش والمغلوط لهذا المقرر الدراسي ، وبفعل إرادة تجهيلها بما للمسلمين من عطاء حضاري يربط ماضيها بحاضرها ، ويشدهما معاً إلى مستقبلها ، يشكل الفكر السياسي الإسلامي أحد روافده ، بل وأحد شواهده.

من هنا يمكن أن نفرع من ثلاثية الأهداف العامة لهذا الحقل المعرفي - وهي الإصلاح ، والعمل بموجبه ، وتحقيق النفع العام - والتي يشارك من خلالها غيره من علوم الأمة في ضرورة الالتزام بها ، مجموعة من الأهداف الخاصة التي تتعلق بطبيعة موضوعه وتخصصه ، حتى يكون الطلاب على بينة ونهج واضح مما يدرسون في هذا المقرر ، ومنها :

١- بيان مدى فهم الفكر الإسلامي - في مراحل المختلفة - للعلاقة بين الدين والسياسة في الإسلام ، حال دراسته

للظواهر السياسية، سواء تلك التي تعرض لها الوحي - قرآنًا وسنة - أم تلك التي انبثقت من واقع المسلمين ، وهذا بدوره يكشف عن الظروف والحالات التي استطاع فيها العقل المسلم أن يبدع مناهج وطرائق تجاوز بها أموراً في واقعه السياسي ، فهمًا واستيعابًا وتأصيلًا ، وتفصيلًا لحدود العلاقة بينها ، ليبنى عليها في عملية تفاعله مع تراثه الحضاري ، وتراث الآخرين الحضاري ، على تنوعه ، كما يكشف في الوقت ذاته عن الظروف والحالات التي اختار فيها هذا العقل نفس الأمور - دون فهم ، أو استيعاب ، أو تأصيل ، أو تفصيل لحدود العلاقة بينها - خاصة الأمور المتعلقة بالثنائيات المتوهم تناقضها معرفيًا وشرعياً في البناء المعرفي الإسلامي عامة ، والبناء المعرفي السياسي منه خاصة ، مثل النقلي والعقلي ، والديني والسياسي ، والموحي به والفكري ، والديني والمدني ، والمادي والمعنوي ، والدينيوي والأخروي... إلى آخره من ثنائيات فُهمت طبيعة العلاقات بينها وحدودها في كثير من الأحيان خطأ؛ مما ترتبت عليه نتائج سلبية وتداعيات خطيرة في مسيرة الفكر السياسي الإسلامي.

(٢) معرفة موقع قضية السلطة في تفكير المسلمين وفكرهم ، والقضايا الفرعية المختلفة التي تمخضت عن هذه القضية الأم ، والتي تجسدها إلى حد كبير مجموعة من التساؤلات التي يمكن أن نعثر على إجابات عليها في هذا الفكر ، ومنها ما مدى ضرورة وجود السلطة في الحياة السياسية للمسلمين؟ وأين الشرع والعقلي في هذه الضرورة؟ ولماذا انقضت قضية السلطة - من يخلف صاحب الشرع على المسلمين - أو فرضت نفسها عقب انقضاء عصر النبوة؟ هل لأنها كانت في المقدمة مما واجهه المسلمون إبان ذلك العصر؟ أم لأن العقل العربي قبل الإسلام انشغل بها لارتباطها بالرياسة والسؤدد ، وظل على ذلك بعد الإسلام؟ :

ولماذا كانت الدماء غالية في مسألة حسم أحقية ولايتها ، ترشيحاً ، وبيعة ، واستمراراً فيها؟ وما الذي دعا عالماً كالشهرستاني في مقدمة مصنفه «الملل والنحل» إلى التصريح بأن أكثر ما أريق من دماء بين المسلمين كان بسبب السلطة؟ ولماذا تغيرت السلطة مكاناً ومكانة منذ صدر الإسلام من المدينة إلى

دمشق ، إلى بغداد ، وهكذا؟ وماهي الأسماء والصفات التي اتخذتها السلطة وارتبطت بممارساتها إلى حد كبير؟ ولماذا التعدد في ذلك بين الخلافة ، والإمارة ، والإمامة ، والمملك ، والولاية ، وإمارة المؤمنين ، والسلطنة ، والرياسة ، والقيادة ، إلى آخره ؟

وكيف تناول الفكر السياسي الإسلامي ظاهرة السلطة في أبعادها الفكرية ، وأبعادها النظامية ، وأبعادها الحركية الأخرى؟ ما الذي أثاره في كل نغمة من هذه الأبعاد؟ وإذا كانت ظاهرة السلطة على هذا النحو - وكما يشير البعض بحق - هي قطب الرحي في هذا الفكر، بما تثيره من جدل العلاقة بين الحاكم والمحكوم ، بين رغبة الأول في المزيد من السلطة وتقييد الحرية، وبين رغبة الثاني في المزيد من الحرية وتقييد السلطة؟ وماهي خصوصيته في تناوله لهذه الظاهرة؟ وهل ثمة محطات يجب الوقوف عندها أو التوقف لاكتشاف طبيعة هذه الخصوصية ، وسماتها ، وتطوراتها؟

٣- ضبط العلاقة بين ثلاثية الشرع والفقه والفكر ، قبل عملية الضبط بين الفكر وغيره من المفاهيم الأخرى كما

سيرد ؛ ذلك أن معرفة العلاقة بين الشرع من حيث هو وحي معصوم أصلاً له مصدراه في القرآن والسنة ، وبين الفقه من حيث هو فهم لعملية استخراج أحكام هذا الشرع اجتهداً لا عصمة له ، بناء على مقدمات في فقه الشرع ، وفقه الواقع ، وفقه تنزيل الشرع على الواقع، هي الخطوة الأولى والإطار العام الذي يحكم حركة الفكر، والجمال الذي ينبغي أن تدور فيه هذه الحركة ولا تتعداه ، دون تضيق أو إعنات لها .

ثم إن ضبط العلاقة بين مفهومي الشرع والفقه مجتمعين ، أو منفردين وبين مفهوم الفكر عامة ، والفكر السياسي خاصة ، هو مقدمة أيضاً لإزالة التباس المفاهيم وتداخلها واختلاطها لدى كثير من الطلاب والدارسين ، الذين قد يلحقون الشرع (قرآناً وسنة) بالفقه والفكر ؛ فيوسعون متناهيًا ، أو الذين قد يلحقون الفقه بالفكر فيطلقون الفكر بالشرع فيضيّقون غير متناهٍ ، أو الذين قد يلحقون الفقه بالفكر فيطلقون منضبطاً بقواعد، هي أصوله التي تحدث عنها علماء أصول الفقه ، وكل فريق من هؤلاء واقع لا محالة في الحرج ، وهو

حرج لا يقف فقط عند حدود الشرعي منه ، بل يتعداه إلى حدود أخرى منهجية ومعرفية ، مع أن مصدر الفكر السياسي الإسلامي الأول أي الوحي ، لم يرد للناس إلا للسعة ورفع الحرج ﴿وَمَا جَعَلْ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ (الحج: ٧٨) .

٤- معرفة مدى الاستمرارية والانقطاع في عطاء الفكر السياسي الإسلامي ، وهو ما لا يمكن تبينه إلا من خلال رصد التطور السياسي لهذا الفكر من خلال تطورات الواقع السياسي للمسلمين ، وعندها سيثار تساؤلان رئيسيان ، ينطوي كل منهما على تساؤلات فرعية مهمة .

أحدهما : هل أدى الانقطاع في هذه التطورات - الخاصة بالواقع - بفعل عوامل كثيرة كالفتن، والملاحم ، والحروب الداخلية ، والوهن الحضاري ، والاعتداءات الخارجية بأشكالها المختلفة إلى انقطاع مماثل في فكر المسلمين السياسي؟ وما أشكال هذا الانقطاع؟ وهل كان طفرًا أم تدريجيًا؟ وشاملاً أم جزئياً؟

والتساؤل الثاني : هل حافظ فكر الأمة - في أشكاله المتعددة - رغم بعض

فترات الانقطاع في تطوراتها السياسية على استمراريته وديمومته، وقدرته على التكيف مع هذا الانقطاع؛ بحيث يعيش الواقع ويعايشه؟ وهل قدر له أن يتصدى للانقطاع نقداً وتقويماً وإصلاحاً، إعمالاً لسنة الله في تجديد أمر هذه الأمة في المناحي الحضارية كافة لدينها، كما ورد في الحديث النبوي الشريف؟

والإجابة على هذين التساؤلين من منطلق منهجي علمي وبعيداً عن عواطف التميز ستساعد بدورها في الإجابة على تساؤلين آخرين.

أولهما : لماذا توكيد الكثير من الدارسين - عرباً وغير عرب - على أن تراث المسلمين، بما فيه التراث السياسي لم يعرف الانقطاع، رغم المحن والهزات الشديدة التي عصفت بهم في عصور مختلفة، وفي بقاع شتى من ديارهم؟

وثانيهما : مَنْ مِنْ مفكرى المسلمين وجماعاتها وحركاتهم كان الأكثر بروزاً وتجشماً لعناء إخراجهم في حقب التردى المختلفة بأفكاره - أو أفكارها - الإصلاحية التجديدية؟ وَمَنْ مِنْ مفكريهم وجماعاتهم وحركاتهم كان الأكثر بروزاً في إفساد وإجهاد الجسد

الإسلامي، وتداعيه وعرقلة مسيرته الحضارية؟

٥- كشف أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في العطاء الفكري السياسي للمسلمين، عبر تطوراتهم السياسية، ومن ثم كشف الأسباب التي آلت إلى التشابه أحياناً، وإلى الاختلاف أحياناً أخرى، بل وإلى التشابه والاختلاف معاً أحياناً ثالثة، بما في ذلك من دروس وأدلة خاصة فيما يرتبط بأخلاق الاختلاف وقيمته وضوابطه، والضرورة الشرعية والحضارية للاختلاف والتشابه في الأفكار وحالات الضرورة للاختلاف، ومثيلاتها للاتفاق أو التشابه، ومناطق التشابه والاختلاف من قضايا الواقع السياسي على تعددها فكرياً ونظامياً وحركياً، واستدعاء الخلفيات الفقهية والمذهبية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية عموماً في التشابه والاختلاف.

وكذلك المآلات المختلفة لكل هذا من تعدد في المصادر الفكرية، وتعدد في المفكرين وتوجهاتهم، والتعدد في الفرق، والحركات، والجماعات، والتفريع على التعدد في كل ذلك. وما أثاره من جدل حول حدود الانقسام

المحمود الصالح ، وحدود الانقسام المذموم الفاسد ، وما يترتب عليه من تقطيع لأوصال المسلمين وجماعتهم.

٦- بيان - من خلال الأهداف الخمسة السابقة - إلى أي مدى يمتلك المسلمون ويمتلكون عطاءً واضحاً وحقيقياً في الفكر السياسي الإسلامي^(١) ، وهذا الهدف قد يبدو من السذاجة الحديث عنه أمام دارس أو طالب يعي حقيقة إنجاز أمته في ذلك المجال ، لكن واقع الحال ينبئ أن جمهور المخاطبين بتدريس هذا الفكر ليسوا جميعاً على نفس القدر من الوعي المفترض ، خاصة إذا ما أخذ في الاعتبار أن منهم غير المسلم أصلاً ، وأنه متحيز ضد الفكر السياسي الإسلامي ، وأن منهم من يتلقي الدرس عن الفكر السياسي الإسلامي، وربما سمع عنه لأول مرة في حياته الدراسية ، وأن منهم من يدرس هذا الفكر دراسة اضطرار - لسبب أو لآخر دراسي - وهو كاره له ، بل إن منهم فوق ذلك من قد تكون علاقته بالإسلام أصلاً هي علاقة الميلاد والشهادتين .

هنا تبدو لهذا الهدف منطقته خاصة إذا كانت كل هذه الشرائح الأخيرة من الطلاب والدارسين - وهي على أحوالها السالفة من التباعد عن الفكر السياسي الإسلامي - محاصرة من جهات عديدة ، وأوساط مختلفة بأقاول تقذح ليس في مصداقية هذا الفكر فحسب ، بل وفي مصداقية وجوده أصلاً ، ضمن عملية محاصرة وتشويه النموذج الإسلامي في الممارسة السياسية .

ثانياً : قضية تعريف الفكر السياسي

الإسلامي : الاسم والمسمى

والتعريف هنا ليس عملية تحكيمية قسرية مطلقة ، فالفكر السياسي الإسلامي كغيره من الحقول المعرفية الاجتماعية يصعب ضبطه - اسماً ومسمى - تحديداً وتديقاً ضبطاً جامعاً مانعاً ، ليس لغموض موضوعه فحسب وإنما لأسباب أخرى كثيرة، منها صعوبة حصر ما قد يدخل في هذا الموضوع وما قد يخرج منه ، ولعل ذلك مما دعا غير المتخصصين في أحيان كثيرة للكتابة فيه وعنه من خلال موضوعات فرعية ليست منه في شيء ، وليس منها في شيء ،

(١) ناقش هذه القضية بتفصيل مبيّن مدى الغفلة عن مصادر التراث الفكري السياسي الإسلامي ، وإلقاء التهم دون تبين حول حقيقة هذه المصادر د. ناصر عارف في مقلمة مولفه : في مصادر التراث السياسي الإسلامي ، فورجينا : المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٤، ص ص ٧١ - ٧٢ .

فضلا عن أنه حقل ينطوى على دلالات معرفية، هي خلاصة مفهوم سياسي مركب من ثلاثة مفاهيم فرعية، الموصوف وهو الفكر، والصفقتان: السياسي، والإسلامي له، وكل مفهوم منها تتشابه التعريفات فيه بقدر ما تختلف وتتجاذب بقدر ما تتنافر، وكل ذلك يضيف صعوبة، بل صعوبات كثيرة على موضوع هذا الحقل.

ويضاف إلى ذلك أن علوم الأمة بحكم علاقاتها التكاملية تتأبى على الفواصل الجامدة القاطعة التي تعزل كل علم بعيداً عن الآخر؛ لذلك يظل في كل منها - رغم تميزه في موضوعه العام - ما يشده إلى الآخر، وما يربطه به ويصله، ثم إن العلوم النظرية - ومنها الفكر السياسي الإسلامي - لا يستطيع علم منها الادعاء أنه وحده المختص بموضوع معين بشكل مطلق دون غيره، خاصة في ضوء قابلية هذا الموضوع لأن تتجاذبه أطراف علوم أخرى، فالسلطة ليست حكراً على النظم السياسية، أو على النظرية، أو على الفكر، أو على غيرها من العلوم السياسية، وإن تميز كل علم عن الآخر في صبغها - أي السلطة - بخصائصه واقترباته المنهجية

والمعرفية.

وتبقى سمة خاصة بالفكر السياسي الإسلامي تجعل من قضية تعريفه مسألة نسبية: وهي أن كثيراً من رواده - خاصة من شواخه - يصعب أن نشدهم فقط إلى هذا الفكر، في الوقت الذي تشدهم فيه معارف أخرى، كانت لهم إبداعاتهم فيها ورياداتهم لها؛ ولذلك جاز وصف هؤلاء الرواد بالمفكرين، والفقهاء، والمحدثين، والمفسرين، والمؤرخين، إلى غير ذلك من أوصاف وصفات يمكن أن تجدد محلاً واضحاً في أمثال الماوردي والغزالي، وابن تيمية، وغيرهم.

إزاء ما سبق يكون تحديد مفهوم الفكر السياسي الإسلامي عملية استرشادية كاشفة لما يمكن أن يشكل المحتوى المعرفي والعلمي العام له، وإن لم يكن الدقيق التفصيلي، والمحتوى المعرفي والعلمي الغالب فيه والمهيمن عليه، وإن لم يكن الشامل القاطع، وهذه العملية - تحديد المفهوم - ضرورية إذن؛ لأنه بدونها لن تعرف الفواصل العامة بين هذا الحقل المعرفي وغيره، حتى الذي يشترك في الصفتين: السياسية والإسلامية، الأمر الذي قد ينطوى من

ناحية على اختلاطه والتباسه، ومن ثم تبديده، وينطوي من الناحية الأخرى على إيقاع القائم بتدريسه في حرج التدريس لحقل بلا موضوع واضح، ولمعرفة بدون سياق منهجي، وقد تتعدى العملية التدريسية للحقل إذا كان القائم بالتدريس - وهناك أمثلة كثيرة لذلك - ليست لديه من آلة فهم الفكر السياسي الإسلامي وصناعته وبضاعته إن جاز التعبير - ما قد يساعد على جمع مادة هذا الحقل ووضعها ضمن أولويات منطقية، تجعل منها مادة متكاملة مترابطة قدر الإمكان، وإن لم تكن الأكمل والأنسب في هذا السياق.

وهنا تلزم الإشارة إلى بعض القضايا الفرعية في تعريف الفكر السياسي الإسلامي كمقرر دراسي:

- وأولى هذه القضايا قضية الفارق بين اللفظ والمفهوم وبين المصطلح والحقل المعرفي حال دراسة الفكر السياسي الإسلامي^(١)، والقضية أبعد من أن تكون مجرد قضية لغوية أو فلسفية، ولا ينبغي أن يكون المدخل الوحيد في بيان هذا الفارق الدخول في جدالات معرفية حول ما ذكره اللغويون

والمناطق عن اللفظ والمفهوم، والمصطلح، والمعرفة؛ كذلك لا ينبغي أن يكون المدخل في بيان هذا الفارق قطع الصلة بين هذه الرباعية في التعبير عن هذا الفكر.

ودون دخول في تفاصيل التعريفات في كل واحدة من هذه الرباعية المعرفية يمكن القول: إن اللفظ في الفكر السياسي الإسلامي قد يقف عند كل مفردة من المفردات الثلاث فيه كمفهوم مركب، وهذه قد تكون عملية لازمة لمعرفة معاني كل لفظة مفردة، ثمهيداً لمعرفة كيف تأتلف وتتكامل لتكوّن المفهوم فيه - أي الفكر - فإذا ما اتضحت حقيقة المعاني العامة للمفهوم الجامع بين المفردات الثلاث فيه، ثم الاستقرار عليها خاصة بين دارسي الفكر وأنصاره، صار المصطلح فيه، وهو على هذا الحال أدعى لأن يجد المدافعون عنه كحقل معرفي من حقول المعرفة السياسية عامة، والمعرفة السياسية الإسلامية خاصة، الحجة والبرهان في دعوتهم هذه؛ ليس لأنه مفهوم صار مصطلحاً عليه بين الكثير من علماء الأمة ودارسيها فحسب، وإنما لأنه

(١) هذه القضية سبق لنا التعرض لها ومناقشتها ضمن محاضرات عن المفاهيم الإسلامية في جامعة آل البيت على مدار أربع سنوات، وهي قيد الإعداد للنشر.

لخصوصيته من هذه الناحية ، سبقت به جامعات عربية ، وغربية ، وجعلته مادة أساسية أحياناً ، واختيارية أحياناً أخرى ضمن مساقاتها - موادها - التدريسية ، وإن اختلفت في طريقة التدريس ، تبعاً لاختلافها المعرفي من زوايا عديدة حوله .

حاصل القول مما سبق أنه يصعب فهم الفكر السياسي الإسلامي حقلاً معرفياً دون فهمه مصطلحاً معرفياً سياسياً ، ويصعب فهمه على هذا النحو الأخير دون فهمه مفهوماً سياسياً مركباً ، ويصعب أخيراً فهمه بالتالي مفهوماً دون فهمه من خلال ألفاظه الفرعية الثلاثة ، وهذه المراحل المتعاقبة من الفهم يمكن أن نجد سوابق لها لدى علماء اللغة ، وعلماء الأصول ، خاصة أصول الفقه ، وعلماء التعريفات كالأصفهاني والجرجاني ، بل وما ذكره بعض المفكرين أنفسهم في مصنفاتهم كالماوردي - والغزالي ، وابن خلدون ، وابن تيمية .

- وثانية القضايا تتعلق بضبط صفتي الموصوف في تعريف الفكر السياسي

الإسلامي ؛ ذلك أن الفكر - كموصوف - يقصد به عامة أعمال الخاطر في الشيء والتمعن فيه على ما يذكر علماء اللغة ، فإن دخول الصفة الأولى (السياسي) يجعلها صفة مانعة لكل فكر غير سياسي ، وهذا يعني أنها قد ضيقت الموصوف ، أي منعت الجامع فيه وقيدته بالسياسي فقط ؛ لتكون خلاصة الفكر السياسي هنا كمفهوم هي أعمال الخاطر فيما له صلة بالظاهرة السياسية ، بما يستتبعه أعمال الخاطر من التدبر ، والتأمل ، والنظر ، والاعتبار ، وغير ذلك من عمليات ذهنية وعقلية تجريدية مرتبطة أساساً بالفكرى أو النظامي أو الحركي - أو بكل ذلك - في الظاهرة السياسية^(١) .

لكن إذا كانت صفة السياسي قد قيدت الجامع في الفكر من حيث منعت غير السياسي من الدخول فيه ، فإنها صارت جامعة لكل فكر سياسي ، أي أنها ضيقت في ناحية ، ووسعت في ناحية أخرى ، سرعان ما تضيق بدخول الصفة الثانية ، الإسلامي ، والحق أنها قيدت الجامع في الموصوف والسياسي

(١) انظر التفاصيل في د. مصطفى منجود ، «إشكاليات منهجية عامة في دراسة الفكر السياسي» ، وفي حمدي عبد الرحمن (محرر) المنهج في العلوم السياسية - ندوة تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية - جامعة آل البيت ٣١ / ١٢ / ١٩٩٧ ، المرق بالاردن ، ١٩٩٨ ، ص ٦٣ - ٦٩ .

معًا، مرة بمنع أي فكر غير سياسي ،
ومرة بمنع أي فكر سياسي غير إسلامي
من الدخول في المفهوم المصطلح ، وهذا
يفضى إلى القول: إنه كلما زاد تحديد
الموصوف بزيادة صفاته ، زاد تخصصه ،
وتحدد موضوعه ، والعكس صحيح .

وتبرز هذه الحقيقة بصورة أكثر
وضوحًا في الفكر السياسي الإسلامي ؛
إذ أن مجرد إضافة بعض الصفات للفكر
بعد صفة الإسلامي فيه تكشف عن
أنماط جديدة من أنماط هذا الفكر ،
ويكفي أن نضيف صفات، مثل السني،
أو الشيعي ، أو السني الحنبلي ، أو
الشيعي الاثنى عشرى ، وهكذا لتتجسد
هذه الأنماط ، لكن يبقى التساؤل : ما
قيمة الإسلامي كصفة ضابطة للفكر
السياسي؟ أو بعبارة أدق: متى يكون
الفكر سياسيًا؟ ومتى يكون الفكر
السياسي إسلاميًا؟ سؤال له موضعه في
الإجابة لاحقًا .

- وثالثة القضايا تدور حول العلاقة
بين الفكر السياسي الإسلامي والتفكير
السياسي الإسلامي ، إنها العلاقة بين
الموصوفين الفكر والتفكير في
الاصطلاحين ، والتي أحدثت - وما
زالت تحدث - لبسًا وغموضًا في أفهام

الذين يدرسون العطاء الفكرى السياسي
للمسلمين مرة باسم الفكر ، ومرة
باسم التفكير ، خاصة حين يفحصون
الخطط التدريسية للجامعات مختلفة بعضها
تحدث عن الفكر ، والبعض الآخر
يتحدث عن التفكير ، فهل الفكر هو
التفكير؟ هنا يبدو المرشد اللغوي مهمًا،
ويصبح الرجوع إلى ما ذكرته مصنفاتهم
لفصل المقال فيما بينهما من اتصال
واجبًا .

والذي يورده الكثير منهم يؤكد أن
كليهما بمعنى واحد هو إعمال الخاطر في
الشيء والتأمل فيه ؛ ولذلك استخدمت
بعض المراجع الفكر السياسي الإسلامي
والتفكير بمعنى واحد ، كمتزادين ، وإن
كان يبدو لي أن ثمة فارقًا جوهريًا أن
الفكر عملية عقلية فطرية في الإنسان ،
في حين أن التفكير عملية تنطوى على
بعد إرادي يمكن للإنسان استدعاؤها
والتحكم فيها أحيانًا ، ومن هنا يقترب
التفكير من التفكير ، فدخول شاء
التفعيل على الفكر في التفكير يجعله
عملية عمدية مصطنعة - أي مطلوبة
ومستدعاة عن قصد - ولذلك ورد في
الكثير من الآيات القرآنية ما يجذب التفكير
ويدعو إليه ، كقوله تعالى ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ﴾

فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ ﴿١٩١﴾ (آل عمران: ١٩١).

إذن هناك خيط دقيق يقرب بين الفكر والتفكير لدرجة الترادف، ويباعد بينهما وبين التفكير، ومن ثم يجعل الأصدق في التعبير عما أبدعه العقل السياسي الإسلامي بخصوص الظاهرة السياسية، وصحيح أن كثيراً مما تمخض من هذا الإبداع حال صدوره عن أصحابه من المفكرين كان تفكيراً تكشف عنه السياقات التاريخية وتحليل النصوص الفكرية لهم، خاصة مع أولئك الذين دخلوا منهم في معارك فقهية وفلسفية وكلامية متعلقة بوجه أو آخر بالشأن السياسي للمسلمين، كالغزالي في بعض مصنفاته، وابن تيمية في منهاج السنة، إلا أننا لا نتعامل معه على هذه الصفة من التفكير ما دام قد استقر وأبدع فكراً مودعاً في مصنفاته؛ ذلك أننا لم نعيش الكثير من المفكرين، وحتى لو عايشناهم لا نملك البيئة القاطعة للحكم على الفكر والتفكير، ومن ثم ليس لنا إلا المحصلة النهائية المعبرة عن أفكارهم التي هي الفكر.

- ورابعة القضايا خاصة بالعلاقة بين الفكر السياسي الإسلامي والأفكار

السياسية الإسلامية، وهنا وجه آخر من وجوه البلبلة في تدريس الفكر السياسي، هل نُدرّس الفكر أم نُدرّس الأفكار؟ هذا يستلزم بدوره ضرورة أن يعي - وليس مجرد أن يعرف - الدارس العلاقة بين الفكر والأفكار، وما يستتبعها؟ فأما العلاقة بينهما فهي علاقة الأبوة بالبنوة، فالأفكار هي كما يقول ابن منظور وغيره من اللغويين: «بنات الفكر» أي هي النتاج العام له وخلفه، فهي ما يتمخض عن الفكر ويتولد عنه، فلا فكر بدون أفكار، ولا أفكار بدون فكر، ولا وجود لأيهما بدون عقل مفكر، إذن هناك مفكر، وهناك فكر له، وهناك أفكار جسدت هذا الفكر أو تجسده، لكن هناك إضافة إلى ذلك صورة - أو صور - عامة تبدو من خلالها الأفكار وتشكل بها.

وعليه فالذي يُدرّس الفكر السياسي الإسلامي عليه أن يستحضر هذه الرباعية معاً حال الحديث عن عطائه في أي مجال، العقل المفكر الذي عايش مؤثرات حضارية متعددة الأصول والمصادر، فتركت بصمات لا فكاك منها عليه، والفكر الذي أخذ هذه البصمات فتأثر بها وأثر فيها، وتفاعل

معها وانفعل بها بصورة مثالية أقرب إلى الواقع ، أو بصورة واقعية أقرب إلى المثال ، والأفكار التي جاءت من مخاض الفكر ، وردود أفعال صاحبه تجاه واقعه الحضاري ، بصرف النظر عن مضمونها والمحتوى المعرفي والأخلاقي فيها ، ثم الصورة أو الصور العامة التي ظهرت فيها هذه الأفكار ، وقد تمخضت في آراء ، وتأملات ، أو تصورات ، أو اقتراحات ، أو حلول ، أو علامات استفهام ، أو انتقادات ، أو تقويمات ، أو مراجعات ، أو ما عدا ذلك من صور النشاط العقلي التجريدي .

ومقتضى ذلك أمران:

أحدهما أن من يُدرّس الفكر السياسي الإسلامي أو يُدرّس الأفكار السياسية الإسلامية لا يستطيع أن يقطع أيًا منهما من السياقات الأربعة السابقة، وإن كان الفارق أنه في دراسة الفكر تأتي الأفكار، وصورتها لاحقة للحديث عنه ، أما في دراسة الأفكار فيأتي المفكر والفكر سابقين ، ويأتي الحديث عن صورة الأفكار لاحقة ، وبعبارة أخرى: إن الفارق هو في وحدة التحليل وبؤرته التي يجب البدء بدراستها وتدريسها، والتي هي الفكر في الفكر السياسي

الإسلامي ، والأفكار في الأفكار السياسية الإسلامية ؛ ولذلك تفصيل لاحق.

والأمر الثاني أن اجتزاء الفكر السياسي الإسلامي وفصله عن مصادر إبداعه وعن أفكاره ، وصور هذه الأفكار ، أو اجتزاء الأفكار السياسية الإسلامية وفصلها عن مفكرها والصور العامة التي أودعوا غيرها هذه الأفكار في عملية التدريس كما يحدث أحيانًا في بعض الجامعات العربية ، هو اجتزاء - في كلا الحالين - لن يقدم صورة متكاملة عن طبيعة الفكر السياسي الإسلامي ، وفضلاً عما فيه من تشويه له ، وإظهاره وكأنه بدون أساس أو سياق حضاري ، فإن ذلك مقدمة للقدح في استمراريته ، وتراكمية عطاء رواده ، كما سلف ، ومن ثم للقدح في بعض من أخص صفاته ومميزاته .

- وخامسة القضايا تدور حول تمييز الفكر السياسي الإسلامي عن غيره من المصطلحات التي باتت حقولاً معرفية تشاركة في الصفتين: السياسية والإسلامية ، فدارس الفكر السياسي عامة يلزمه أن يعرف أن هناك مصطلحات لها من الصبغة التجريدية في

بنياتها المعرفية الإسلامي ما يقود إلى تداخلها مع الفكر والامتزاج به ، ويقود في الوقت ذاته إلى تداخله معها وامتزاجه بها، مثل مصطلحات : النظرية السياسية الإسلامية ، والفقه السياسي الإسلامي ، والعقل السياسي الإسلامي ، والتراث السياسي الإسلامي ، والثقافة السياسية الإسلامية ، والإسلام السياسي ، والمذهب السياسي الإسلامي ، والعقيدة السياسية الإسلامية ، إلى آخر ما شاع استخدامه كمصطلحات مترادفة^(١) ، بحجة أن لا مشاحة في الاصطلاح ، وأورث حيرة وارتباكاً في دراسة الفكر السياسي الإسلامي وتدرسه ، ويساعد على ذلك أن جزءاً غير يسير من المراجع التي تناولت هذا الفكر من قريب أو بعيد ، وقعت في نفس الخطأ ، فالفكر فيها هو النظرية ، وهو التاريخ ، وهو الفقه ، وهو التراث ، وهكذا في عملية تبديد - مقصود أو غير مقصود - للمصطلحات ، وللمصطلحات التي يجاهد المدافعون عنها في تثبيت حقائقها كحقول معرفية .

إذن نحن في تحديد دلالات المفهوم -

الفكر - مادة التدريس أمام مسألتين : بيان معانيه ومحتواه في ذاته من خلال مكوناته المفهومية الثلاثة كما سبق ، وبيان مدى تمايزه في هذه المعاني وذلك المحتوى عن غيره من المصطلحات الأخرى التي تربطه بها وتربطها به وشائج قرى سياسية إسلامية ، والتمايز والتمييز بينه وبينها رغم صعوبته لاشتراكه معها في هذه الشائج ، ولأن كلاً منها يتعلق بالظاهرة السياسية ، بشكل أو بآخر ، وينطلق من تجريد هذه الظاهرة والتأمل فيها ، ويتناول جانباً من جوانبها ، إلا أنهما تمايز وتمييز لا غنى عنهما ، ليس بحكم أن اختلاف الموصوف في كل مصطلح يستوجب اختلاف مضمون الصفتين السياسية والإسلامية فيه ، وإنما لحسم مادة الفوضى في استعمال المفاهيم والمصطلحات المختلفة كمترادفات ، بما يعنيه ذلك من الحفاظ عليها من سوء التوظيف ، والحفاظ على ما استقر عليه علماء المسلمين من السلف والخلف في ضبط المصطلحات وتعريفاتها ، وقطع دابر المؤاخذات على المسلمين؛ حيث يتهمون بأنهم يقولون ما لا يفعلون ،

(١) انظر تحليلاً لوني للعلاقة بين هذه المفاهيم في د. مصطفى منجود ، في تعريف الفكر السياسي الإسلامي ، بحث قيد النشر .

ويفعلون ما لا يقولون عن علاقة العلوم والمعارف ، وما يحكم هذه العلاقة من ضوابط وحدود .

- والقضية الفرعية الأخيرة في قضية تعريف الفكر السياسي الإسلامي خاصة بتحديد المرجعية الإسلامية لترجمة صفة الإسلامي في هذا التعريف ، وهنا سنجد أكثر من توجه في هذا الصدد ، نجدها في استخدام أسماء متعددة للدلالة على هذا الحقل، منها، بالإضافة إلى الشائع وهو الفكر السياسي الإسلامي ، الفكر السياسي في الإسلام ، الفكر السياسي المسلم ، الفكر السياسي عند علماء المسلمين ، الفكر السياسي للمسلمين ، وكل يشير جدالاً معرفياً ومنهجياً^(١) .

ثالثاً : قضية المستويين الرأسي والأفقي في عملية تدريس الفكر السياسي الإسلامي

تلزم التفرقة بداية بين الشكل الذي تتم من خلاله عملية التدريس وبين المنهج المتبع في هذا الشكل ، إنها التفرقة بين طريقة التدريس ومنهجها ، وهو فرق لا يفترض التفارق قدر ما يبنى على التآزر ، فالشكل يحدد كيفية

المسار التدريسي ، والمنهج ينفذ هذا المسار ، ويسير في ركابه، والحديث عن المنهج سيأتي في القضية التالية ، وسنقف هنا عند قضية الشكل في التدريس ، وهو غالباً ما يتمخض عن مستويين ، أحدهما يمكن تسميته بالشكل الرأسي ، والآخر يمكن تسميته بالشكل الأفقي ، فما معنى كل منهما ؟ وما هي الحالات التي ترجح أحدهما على الآخر دراسياً؟

أما المستوى الرأسي فيعني التتبع التاريخي التصاعدي للفكر السياسي الإسلامي عبر تطورات التاريخ المختلفة قديماً ووسيطاً ، وحديثاً ، ومعاصراً ، وهذا يعني :

١- أن يتم الحفاظ على السياق الزمني في تدريس هذا الفكر ، فلا يسبق تطور زمني تطوراً آخر ، ولا يسبق مفكر في تطور لاحق مفكراً في تطور سابق ، فلا يأتي على سبيل المثال تدريس ابن تيمية قبل الفارابي ، ولا يأتي الإخوان المسلمون قبل المعتزلة ، ولا تدرس واقعة البيعة ليزيد بن معاوية، قبل واقعة البيعة لأبي بكر كخليفة أول (ﷺ) ، وهكذا في بقية المصادر

(١) نفس المرجع السابق .

الفكرية.

٢- إن وحدة التحليل في التدريس هو مصدر الأفكار - فردًا أم جماعة أم حركة - ومن ثم تأتي الأفكار لاحقة ، فلا يتم القفز على مصدر الفكرة أو تجاهله ؛ ليس لأنه الواجهة الأولى في التعرف على الأفكار ، وإنما لأنه فوق ذلك هو الذي سيقف في صف الترتيب التصاعدي - حسب مقتضيات المستوى الرأسي - أيًا كان موقعه قبل غيره أو بعده ، وليس الأفكار ، أي أن مصدر الأفكار يأتي أولاً ، لكن بجيئه - كشخص أو جماعة - يتم وقد صاحبه أفكاره ، لاحقة له ، لا سابقة عليه .

٣- أن ذكر البيئة الحضارية ، بكل ما اعتمل فيها من مؤثرات متنوعة فرضت نفسها على مصدر الأفكار ، من الأهمية بمكان لمعرفة الظروف التي أينعت هذا المصدر ، فأينعت أفكاره ، فالمفكر والفكر والأفكار ، وصورها - كما سلف - امتدادات شرعية للواقع الذي احتضن كل ذلك ، فصبغها بصبغته ، وإن لم تعد إليه مرة أخرى أحياناً ، كشأن الأفكار المثالية .

٤- أن اللجوء إلى نظام العينة في التدريس الرأسي لا خيار فيه ؛ إذ

تصعب دراسة كل المفكرين وكل أفكارهم ، وكل الحركات وكل أفكارها ، وكل الفرق وكل أفكارها ، وكل الجماعات وكل أفكارها ، وكذلك كل الأحزاب وكل أفكارها ، وإلا استغرق ذلك وقتاً غير محدد ، ورصدًا تفصيليًا لكل مصادر الفكر ، ورصدًا لكل الأفكار بالتالي ، وذلك فوق أنه خارج الطاقة إلا أنه غير متاح أو مسموح به ؛ ولذلك يكتفى بالأشهر من النماذج الفكرية ، أو الأكثر مما دُرج على تدريسه ودراسته ، مع الحفاظ على التسلسل الزمني بينها .

٥- كذلك فإن اللجوء إلى الإيجاز والتلخيص حتى في العينة المختارة في التدريس الرأسي يصير من لزوم ما يلزم ، وغالبًا ما يتخذ ذلك نمط التركيز على الفكرة المحورية لكل مفكر أو حركة أو جماعة ، وربط الأفكار الفرعية الأخرى بها ، وتقديم خلاصة عامة لمدى مساهمة المصدر الفكري في الفكر السياسي ، كأن يتم التركيز على المدينة الفاضلة في فكر الفارابي ، وجعل الأفكار الأخرى تدور حولها ، وكذلك الأمر مع الخلافة عند الماوردي ، والعصبة عند ابن خلدون ، والسياسة

الشرعية عند ابن تيمية .

هذه الطريقة الرأسية في التدريس تفرضها حالات هي الأنسب لتفضيلها على الطريقة الأفقية، ومن هذه الحالات:

أ - حالة وقوف عملية التدريس عند مستوى أولى يراد فيه إعطاء لمحة عامة ، ومقدمات تمهيدية عن تطور الفكر السياسي الإسلامي ، وقضاياها ، ورواده ، بشكل تسهل متابعته ، ويسهل فهمه واستيعابه دون عناء أو تعقيد ، أو تشتيت الجهد والوقت .

ب - حالة عدم الرغبة في الدخول في إطار تنظيري متعمق للفكر، يزواج بين النظرية السياسية والفكر السياسي ؛ من حيث الرجوع بالأفكار التي عرضها المفكرون إلى أصولها التنظيرية ، وأبعادها السياسية التي تناولتها دراسات التنظير السياسي ، تعميقاً لها وتأصيلاً ، فالأمر لا يحتمل ، والمقام التدريسي لا يتسع لذلك .

ج - حالة ما إذا كان الهدف المسيطر على تدريس المادة هو تتبع تطور الفكر، ورصد مدى التراكم المعرفي بين تطوراتها، وبين مصادر الفكر المختلفة في هذه التطورات ، مما يفرض استقصاءً

زمنيًا ، يعنى بالتسلسل الزمني للفكر والأفكار ، ومن صدرت عنهم ، حتى في حالة الانتقاء والاختيار الحتميين كما سبق .

د - حالة ما إذا كانت هناك فرص أخرى لتدريس الفكر السياسي الإسلامي في الفصول الدراسية اللاحقة للطلاب ، أو في المراحل الأكثر تخصصًا وارتقاءً في العملية التدريسية ، فيكون اللجوء إلى المستوى الرأسي هو إجمال لم يتم تفصيله ، وفتحاً للشهية لوجبة - وربما وجبات - أكثر دسامة في الفكر ، شريطة التنسيق والتوافق بين الخطط الدراسية في كل مرحلة ، والتنسيق بين القائمين بالتدريس كما سبق .

هـ - حالة ما إذا كانت المقارنة غير معوّلة عليها كثيراً في التدريس اكتفاءً بالعرض الوصفي التاريخي ، أو بالشكل الأولى للمقارنة - على ما سيرد - الذي يرمى إلى تعريف الطالب ببعض وجوه المقابلة بين المفكرين، وإنماء الحاسة النقدية له ، كأن يعرف بأن فكرة الإنسان المدني لم يسبق بها ابن خلدون، بل سبقه بها الفارابي والغزالي ، وأن العدل لم يسبق به المعتزلة ، وإنما سبقهم في تأصيل الفكرة والمفهوم الماوردي ،

وابن أبي الربيع ، وبعض الفرق الإسلامية الأخرى.

و- حالة ما إذا كان الالتحاق بمقرر الفكر السياسي الإسلامي قد جاء بسبب كونه مادة استدراكية ، أو تكميلية ، لمرحلة الدراسات العليا ، أو للتسجيل لرسالة الماجستير ، أو لرسالة الدكتوراه ، فلا يعقل أن تقدم دراسة متعمقة للمقرر لطالب غير متخصص فيها ، ولا ينوى التخصص فيها ، أو لطالب سجل بالفعل رسالته العلمية في موضوع يدخل في نطاق حقل العلاقات الدولية ، أو حقل السياسة الخارجية .

أما المستوى الأفقي في تدريس الفكر السياسي الإسلامي فهو أكثر تطوراً وتحليلاً ، وأكثر اعتناقاً من أسر التابع التاريخي الوصفي للفكر السياسي ، مرحلة مرحلة ، وتطوراً تطوراً ، من حيث يتأسس على اكتشاف الأفكار الرئيسية التي سيطرت على كل تطور ، وأينعت فيه^(١) ، وجعل كل فكرة تستدعي مجموعة المصادر الفكرية التي تعرضت لها بصرف النظر عن الممثل لكل مصدر - فرد أم جماعة - ما دامت الفكرة قد احتلت مكانة محورية فيه ،

وهذا يعنى بدوره :

(١) أن اللجوء إلى التاريخ يكون لتحديد بداية حديث الفكر عن الفكرة ، وتحديد ترتيب سياق تناولها بين المصادر الفكرية ، فحين ندرس فكرة الحسبة تستدعي الأسبق فالأسبق زمنياً لها ، فهناك الماوردي ، وهناك الغزالي ، وابن الأخرى ، وأبو علي ، وابن خلدون ، وابن تيمية ، ثم نستعرض تناول كل منهم لها ، حسب المنهج المقارن ، الأنسب كما سيرد ، لهذا المستوى .

(٢) أن وحدة التحليل هي الفكرة ، وهي محوره ، وقد تم تدويرها بين من تصدى لها ، لكن الفكرة هنا ليست عامة ، وإلا كنا بصدد دراستها من مدخل التنظير السياسي ، بل هي فكرة مشخصة ، أي منسوبة إلى شخص ، فرداً أو جماعة ، سبق بها غيره ، وربما كرر بها أفكار وآراء هذا الغير ، خاصة من السابقين عليه .

(٣) أنه يستحسن في هذا المستوى الاستفادة - رغم ما سبق - من مداخل التنظير السياسي في تأصيل الفكرة ، أو الأفكار المختارة ضمن برنامج التدريس ، فالتنظير ضروري؛ لأنه يساعد في تحليل

(١) الجدير بالذكر هنا أن الفكرة هنا قد تأخذ أكثر من شكل كرحلة للمستوى الأفقي، فقد تكون: مفهوماً، أو منهجاً، أو قيمة. انظر: مصطفى منجود، إشكاليات منهجية عامة في دراسة الفكر السياسي، مرجع سابق، ص ٨٩ - ٩٥.

الفكرة أو الأفكار ، وتسليط الأضواء على الأبعاد المعرفية المتعددة فيها، وهذا مهم بصفة خاصة في عملية المقارنة من حيث نص هذه الأبعاد بمثابة محركات أولية للمقارنة بين المصادر الفكرية ، فتتظير فكرة البيعة لمعرفة أبعادها المختلفة قد يكون ضرورياً ومهماً قبل معرفة رأي أهل السنة والشيعية ، والخوارج ، ثم المعتزلة فيها .

(٤) أن العودة إلى فكرة العينة في التدريس الرأسي تظل سارية في التدريس الأفقي، ولكن ليس مع المفكرين مباشرة ، وإنما مع الأفكار ، فالعينة في المستوى الأول تحدد المفكرين ومن خلالها تتحدد أفكارهم ، والعينة في المستوى الثاني تحدد الأفكار ، ومن خلالها يتحدد روادها، ومقتضى ما سبق استبعاد بعض الأفكار ، والتعويل على بعضها الآخر ، وهنا تطبق قاعدة الأهم والأنسب والأرسخ في التعبير عن سلسلة تطور الأفكار السياسية الإسلامية ، وهناك من الأفكار ما يعد بمثابة الأصول والثوابت ، والكاشفات عن الخصوصية في الفكر السياسي الإسلامي كالخلافة ، والبيعة ، والعدل والشورى ، والتوحيد، مما سبقت به

المصادر الفكرية القديمة والوسيطة ، والدولة ، والشرعية ، والتعددية ، إلى آخره؛ مما لحقت به المصادر الفكرية الحديثة والمعاصرة ، ومثل هذه الأفكار لا يمكن تجاوزها بحال ، وإلا كان هناك قصور في عرض الأفكار المحورية في الفكر السياسي الإسلامي .

(٥) أن هناك قدراً من التحرر من ضبط البيئة الحضارية للفكر السياسي ، ما لم يكن مدخل سيرة الفكرة أساسياً في تحليل الأفكار والمقارنة بينها ، هنا نلاحظ أن العودة إلى البيئة هي عودة استثنائية ، واستثنائية حين أن العودة إليها في التدريس الرأسي أصلية وضابطة؛ لأنه بدونها لن يتم الرصد المسحي للمصدر الفكري ولسيرته .

لكن كما أن للتدريس في المستوى السابق حالات تدعو إليه وتندبه فكذا ذلك التدريس الأفقي له حالاته هو الآخر، ومنها :

أ- حالة اتباع منهج متقدم في التدريس يحتاج مزيداً من الوعي المنهجي من دارسي الفكر أساتذة وطلاباً ، ويعتمد أساساً على جوامع الأفكار ، والأفكار الجوامع، أي التي تجمع بين أكثر من مصدر فكري ،

وليس البحث عن الأفكار الفردية ، أو التفردية ، أي التي تفرد بها مصدر دون غيره ، وظلت لصيقة به ، كالعصبية في فكر ابن خلدون ، والقوة والأمانة في الولاية في فكر ابن تيمية ، والتكفير في فكر بعض الجماعات المعاصرة .

ب - حالة الرغبة في تعريف الطلاب مدى الصلة بين النظرية السياسية وبين الفكر السياسي، خاصة في المنظور الإسلامي ، وكيف يمكن أن يخدم كل منهما الآخر فيه ، غير أن هذا يفترض بداهة وأولياً أن يكون القائم بالتدريس ملماً بمقدمات أساسية في النظرية السياسية ، ولديه وعي منهجي بالفارق بينها وبين الفكر ، وبالحد الأدنى الواجب إعطاؤه للطلاب؛ ليفيدهم في دراستهم للفكر ، وإلا انتقل بالتدريس من حقل الفكر إلى حقل النظرية ، وثمة شواهد لذلك حدثت بالفعل في بعض الجامعات .

ج - حالة إرادة الارتقاء بأفهام الطلاب لتكوين عقليات ناضجة ، وأكثر قدرة على النقد والتمحيص والبحث وجمع الأسانيد في الأفكار وتقويمها ، ذلك أن التدريس الأفقي بطبيعته يفترض في الطالب اليقظة

الدائمة ليعرف كيف يجمع الفكرة الواحدة من أكثر من مصدر فكري واحد ، وكيف يمكن أن يفرق بين هذه المصادر، وهذا مهم في التدريب على المقارنة المنهجية ، كما سيرد .

د - حالة الرغبة في تجديد العملية التدريسية ، والخروج من الإطبار التقليدي للطريقة الرأسية الأكثر شهرة واتباعاً في الكثير من الجامعات ، والتجديد هنا لا ينبغي أن يكون مجرد دعوى عارضة ، قدر صدوره عن رغبة جادة في إعادة النظر فيما جرى عليه العمل في تدريس هذه الفكرة ؛ ليكون في النهاية تجديداً في عرض مصادره ، وتجديداً في عرض منهجه ، وتجديداً في النماذج المختارة للتعبير عنه، وتجديداً في إعادة الاعتبار للمصادر الفكرية ، وللأسماء التي ما زالت مُجهَّلة قديماً وحديثاً من المفكرين المسلمين الذين قُدر لهم الإهمال والتجاهل حتى الآن ، رغم أنهم في جامعات غير عربية يحظون بالدراسة والتحليل ، والأمثلة في هذا الصدد أكثر من أن تحصى .

هـ - حالة الانطلاق من المقارنة كأساس في التدريس ، ففي المقارنة كما سيرد تختار الفكرة أو بعض الأفكار ،

وتصير مداراً للمقابلة بين مفكر وآخر ، أو بين حركة وأخرى ، أو بين فرقة والثانية ، إذن ففي المقارنة الفكرة هي الأساس ، وفي التدريس الأفقي الفكرة هي الأساس ، ومن هنا يحدث التلازم والتناسب بين المقارنة وبين طريقة التدريس ، وإن كان يصعب إجراء المقارنة أحياناً حين تتعدد المصادر الفكرية بخصوص الفكرة الواحدة ، ففكرة مثل فكرة نظام الحكم لم يخل مصدر فكري تقريباً قديماً وحديثاً من تناولها والتعرض لها ، فكيف تجرى المقارنة ، في ظل هذا التعدد ، بل إن فكرة كالوزارة تكلم فيها كثيرون كالمأوردي وأبي علي ، والغزالي ، والطرطوشي ، وابن خلدون ، وغيرهم ، فكيف نقارن بينهم ؟ ما لم يتم تضيق نماذج المقارنة ، أو إجرائها على مراحل بينها ، وهل يمكن القيام بذلك أصلاً ؟

و- حالة ما إذا كان المتلقى للتدريس من الطلاب ينوى التخصص في الفكر السياسي الإسلامي ، أو سجل رسالته العلمية في أحد موضوعاته أو قضاياها أو أفكاره ، أو أحد رواده ، واستلزم الأمر كدراسة تكميلية ، أو استدراكية أن يختار هذا المقرر ، هنا

يفيده التعمق وإعمال العقل في المقرر ، والتعود على المقارنات ، وتحليل الأفكار من خلالها ، أكثر مما يفيده المسح الوصفي لتطورات الفكر التي ربما يكون درسها في مراحل تعليمية سابقة .

ذلك كان خير المستويين المتقابلين غالباً في تدريس الفكر السياسي الإسلامي ، تعريفاً بهما ، وبالحالات التي ترجح تفضيل أحدهما على الآخر ، والتساؤل المشار هنا ، أليس ثمة وسط يجمع بين المستويين أحياناً ، فتكون المحصلة مستوى ثالثاً بينهما ، ويستفيد منهما ، واقع الخبرة التدريسية يؤكد أن التقابل بين هذين المستويين لا يعني التضاد وعدم الالتقاء ، فثمة مظان للقاء بينهما يمكن أن يخدم التدريس ، بل يمكن أن تفرضه ظروف التدريس ، ألم يسبق القول إن بعض الطلاب في مرحلة الدراسات العليا قد يدرسون هذا المقرر لأول مرة ، وأن ذلك يحتاج من القائم بالتدريس أن يعهد لهم بمقدمات تمهيدية ، قبل أن يدخل في نظرية الفكر الأنسب لهذه المرحلة .

معنى ذلك أن الحالة السابقة من الحالات التي توفق بين الرأسي والأفقي في التدريس وتستدعيهما معاً ، فمرحلة

المقدمات تكون محلاً للمستوى الرأسي، ومرحلة النظرية تكون مناسبة للمستوى الآخر، وإن اتسعت بالطبع مساحة توظيف هذا المستوى الأفقي .

رابعاً : قضية المنهج في تدريس

الفكر السياسي الإسلامي

إذا تحدد محتوى ما يتم تدريسه في الفكر السياسي الإسلامي ، بصرف النظر عن مستوى التدريس رأسياً أو أفقياً كما ورد آنفاً ، فذلك أول الطريق لتحديد المنهج في تدريس هذا المحتوى ؛ لأننا صرنا بهذا الشكل أمام موضوع واضح قدر الإمكان ، ولو في شكله العام ، والعلم بموضوعه، ولا موضوع بلا منهج ؛ لأن المنهج هو الطريقة الموصلة إلى إدراك وفهم حقيقة هذا الموضوع ، وخطوات الاقتراب منه ، لكن المنهج من ناحية أخرى يبنى على مفاهيم بينها علاقات وتفاعلات وارتباطات ، وهذه لا تُبنى، ومن ثم لا يبنى منهجها إلا من خلال إطار مرجعي ، هو بمثابة المصادر للفكر السياسي الإسلامي .

فقضية المنهج ليست من شكيليات

دراسة الفكر - أو غيره من الحقول المعرفية - أو تدريسه ، وإنما هي من ضروراته وأولوياته ، فموضوع بلا منهج لا قيمة له في ذاته ، ولا فائدة تربّجي منه، أو تنتظر^(١) .

ونظراً لما يكتنف تدريس هذا الفكر من صعوبات واختلافات يصبح المنهج فاصلاً في التصدي للكثير منها ، ومدخلاً لحسم مادة التباين والنزاع. وأنسب المناهج لعلم ما هو ما ينبع من طبيعة موضوع هذا العلم ؛ ذلك أن لكل موضوع منهجه ، ولكل منهج مفاهيمه التي يقترّب بها من الموضوع ، ومن ثم يصير الأنسب من المناهج لدراسة الفكر السياسي الإسلامي وتدريسه هو ما يحقق التكامل في كشف معاني ودلالات الثلاثية المفهومية في اسمه، وكشف طبيعة الصبغة الإسلامية فيها، وما تفرضه على الموصوف والصفة الأولى له.

ومن هذه الناحية يجد دارس الفكر السياسي الإسلامي نفسه أمام ثلاثة تغور، كل منها يحتاج إلى ما يبين طبيعتها واحتياجاتها قبل المrapطة فيها

(١) حول التحولات المعرفية لعلم السياسة وما أحدثته من آثار منهجية. انظر: د. حمدي عبد الرحمن: «علم السياسة: التحولات المعرفية والإشكاليات المنهجية». وفي د. حمدي عبد الرحمن (مرجع سابق) ص ٩ - ٢١ .

والدفاع عنها.

الشجر الأول يمثل التاريخ مستودع
تطور إيناعات هذا الفكر وتراكماته.

والشجر الثاني هو النصوص الفكرية
التي رصدها التاريخ في مختلف تطوراتها
وسجلها ، على تعددها وكثرتها.

والشجر الثالث هو الأشكال المختلفة
أحياناً والمتشابهة أحياناً أخرى ، والتي
جاءت على هيئتها النصوص ، وتأطرت
بها في تنوعات ، قل أن يوجد لها مثل
في التراث الفكري الحضاري غير
الإسلامي .

هذه الشجور الثلاثة يتبين من طبيعة
كل منها أنها تتمخض عن ثلاثة مناهج
متكاملة يجب أن تكون في المقدمة
منهاجياً في تدريس الفكر السياسي
الإسلامي ، في قضاياها وتفصيلاته^(١) .

المنهج التاريخي ليس على معنى
السرد والوصف وذكر الوقائع
والأحداث في قصص وحكايات ، وإنما
على معنى إخراج النص الفكري بعد
التحقق منه ، ومن سياقه الزماني
والمكاني ، والتحقق من صحة انتسابه
إلى مصدره ، وهي عملية متعددة

المراحل ، تحديد المصادر التاريخية الكبرى
التي تحدثت عن النصوص الفكرية
موضع التدريس وموضوعه ، ثم التثبت
من مصداقيتها فيما نقلته من هذه
النصوص ، ثم حصر الروايات المتعددة
حول النصوص ، ثم استبعاد الروايات
غير الصحيحة أو الناقصة ، ثم حصر
الروايات الصحيحة وفرزها ، ثم
الترجيح بين هذه الروايات ، ثم محاولة
التوفيق بينها والجمع إن تعذر الترجيح ،
ثم بعد ذلك يأتي تحليل النصوص التي تم
التأكد منها عبر المراحل السالفة وقراءتها
حسب سياق كل منها وطبيعته.

هنا يتميز التوظيف المنهاجي
السياسي للتاريخ عن التوظيف التاريخي
له ، ويختلف تدريس العلوم السياسية عن
تدريس غيره ، بمن فيهم المؤرخ ، رغم
ما في هذا التوظيف من محاذر ومزالق
وصعوبات ، ورغم ما في مراحلها
السابقة من إشكاليات ، قد تستعصي
على الحلول بادي الرأي أحياناً ، يكفي
أن نذكر على سبيل المثال الروايات التي
أوردت النصوص الفكرية حول بعض
الوقائع السياسية في تاريخ المسلمين

(١) أمكن توظيف هذه المناهج الثلاثة في بعض دراسات الفكر السياسي الإسلامي التي كانت موضوعات لرسائل الماجستير في العلوم
السياسية. تحت إشرافنا. وأثبتت فائدة كبيرة.

انظر على سبيل المثال: محمد سليمان أبو رمان، مفهوم السلطة السياسية في فكر محمد رشيد رضا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة
آل البيت بالأردن، ٢٠٠٠م.

كواقعة الفتنة الكبرى واقعة التحكيم
في صدر الإسلام .

يأتي منهج تحليل النصوص ليكمل
مسيرة المنهج التاريخي من حيث بيان
محتوى النصوص من فكر وأفكار وصور
لهذه الأفكار ، وربما يبين في الوقت ذاته
السياق الحضاري الذي عايشه صاحبه
ودفعه إلى تسجيل هذا النص منفرداً ،
أو ضمن نصوص أخرى غيره ، لكن
كيف تتم قراءة النص وتحليله ؟

هناك في الواقع أربع مستويات
للقراءة التحليلية للنص سبق الاجتهاد
فيها وتناولها في مواضع أخرى ، ولا
بأس من عرضها هنا بإيجاز.

المستوى الأول هو القراءة المباشرة
للنص التي تستخرج ما يجود به النص
ويقوله لأول وهلة ، دون إعمال فكر
أو اجتهاد لاستخلاص مضمونه
وأفكاره.

ومستوى القراءة غير المباشرة، أي
قراءة ما يقوله النص بعد إعمال الفكر
والعقل في المستتر فيه، وينص عليه؛
ولذلك فهو يحتمله ولا يُحمّل به ، أو
يحسب عليه.

ومستوى القراءة غير المباشرة أي
قراءة ما لم يقله النص، ولكن أراد قوله

بصورة غير مباشرة ، أي أن النص
يحتمل استنتاجات ، هي منه ، وإن لم
يتضمنها، وهي ليست إضافة عليه بل
استمداد منه.

ومستوى قراءة ما يستفاد من النص؛
لاستخلاص العبر المستترة خلفه ، ونقل
معانيه من الإطار الحضاري الذي انبثق
منه إلى إطار حضاري جديد يستلهم
هذه المعاني ويستفيد منها ، كدأب
علماء الحديث النبوي ، وشراح السنة
الصحيحة في قراءة ما يستفاد من
نصوص الأحاديث والسنة النبوية ،
وكذلك فعل ابن حجر العسقلاني في
شرحه «فتح الباري» للإمام البخاري.

هذه القراءات الأربع رغم وضوح
مسالكها وضوابطها، فإنه قد تدخل
عليها قراءات تكميلية . وليس فيها من
التكميل إلا الزعم - قد تذهب بجوهر
النص ومعانيه ، كالقراءة المتحيزة الحاملة
على النص ، أو الحاملة له ، والقراءة
القائصة الانتقائية التي تقتنص من النص
بعض ما فيه وتترك بعضه الآخر،
والقراءة المجزئة للنص التي تقرأه بصورة
تفكيكية وليس كموضوع أو كوحدة
موضوعية واحدة متكاملة ، والقراءة
المذهبية التي تلون النص بما يريده القارئ

نفسه حسب المذهب الذي يعتنقه أيًا كانت صفته ، والقراءة الناقصة ، أي التي تدور بغير آلة القراءة، فلا تعرف متى تقرأ ولا ماذا تقرأ ولا حدود ما تقرأ ، ولا كيف تقرأ، والقراءة المستهجنة أي التي تدور في غير سياق النص ويئته ، وتبعد عن الجو العام للنص الذي يحيط به جوانبه المختلفة.

وأخيرًا يأتي المنهج المقارن ليكمل المنهجين السالفين ، وهو من أنسب المناهج لدراسة الفكر السياسي بصفة عامة، وتدريسه ، إن لم يكن أنسبها على الإطلاق؛ لأنه يحدث مقابلة بين الفكر والفكر الآخر ، وبموجبها تستطيع تمييز أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهما ، ومن ثم تمييز الأكثر سبقًا بالأفكار منهما عن الآخر ، والأكثر أصالة في التعبير عنها عن الآخر، والأكثر شمولية في تناولها وتحليلها، ورغم ذلك فهو أندر المناهج في دراسة الفكر وتدريسه ؛ لصعوبة استيعابه ، وتوظيفه من قبل الطلاب إلا بعد تدريبات كثيرة ، وتمارين عديدة ، وتزداد هذه الصعوبة في الفكر السياسي الإسلامي ؛ لتنوع مصادره وتشعبها ، وانتشارها بثناء على الخريطة الزمنية

لتطوره ، ولخصوصية نصوصه ، وخصوصية الإطار المرجعي الإسلامي فيها .

لأجل ذلك كان ضروريًا المرور بالمقارنة عبر مراحل ثلاثة حتى ترتقي بالطلاب إلى حيث الأهداف المرجوة من تدريس هذا الفكر، مرحلة المقارنة الوصفية ، ومرحلة المقارنة الجدولية ، ومرحلة المقارنة المنهجية التحليلية .

- فالمقارنة الوصفية تقف بالطلاب عند حدود أن يعرض للأفكار كما وردت عند أصحابها ، فيتناول سردًا ما ذكره الأسبق من المفكرين في الفكرة أو الأفكار موضع المقارنة ، ثم يتبع ذلك بما ذكره من يليه زمنيًا ، كأن يتحدث عن العدل عند الغزالي ، ثم يتحدث عن العدل عن الأفغاني مثلاً ، أو يذكر ما قاله أهل السنة عن البيعة ، ثم يورد ما قالته الشيعة، وهكذا، المهم أن يكون هناك منط يسمع بإيراد ما ورد في الفكرة أو الأفكار بين أكثر من مصدر فكري واحد .

- أما المقارنة الجدولية فهي أرقى قليلاً من سابقتها، من حيث تقف بالطلاب عند عمل محكات للمقارنة تنبع من الفكرة أو الأفكار موضوع المقارنة

وهو المقتد في المقارنة الوصفية - ثم يذكر رأي كل مفكر أو جماعة أو حركة فيها ، هنا يخطط الطالب جدولاً على الورق للمقارنة من ثلاثة أعمدة بثلاثة عناوين؛ الأول يضع فيه محك المقارنة ، والثاني يضع فيه المفكر أو الحركة أو الجماعة الأول أو الأولى ، والثالث يضع فيه المفكر أو الحركة أو الجماعة الثاني ، أو الثانية ، وتحت كل عنوان في الأعمدة يورد ما يراه الأنسب في سياقه .

- وهذا الشكل ربما تعود عليه الطالب في المرحلة قبل الجامعية فيراد تذكيره به، وتنشيط عقله للتدرب عليه؛ تمهيداً لشكل آخر أكثر ارتقاءً هو شكل المقارنة المنهجية التحليلية التي تتضح فيه عملية المقابلة والمواجهة بين الأفكار جوهر المقارنة ؛ لاستخلاص أوجه التشابه وأوجه الاختلاف ، وهو المقتد في الشكّلين الأول والثاني من المقارنة ؛ لأنهما يفترضان أن يقوم القارئ باستخلاص التشابه والاختلاف في الأفكار ، أما في هذا الشكل فليس ثمة وقوف عند وصف الأفكار ورصد ما قال أصحابها بإطلاق ، وإنما من

خلال مواجهة بعضهم ببعض ، وهذا يستدعى عمل محكات للمقارنة داخل كل فكرة - كالشكل الثاني - يكتكّم إليها في إجراء المقارنة ، ويسترشد بها، ويذكر أين مناط الاتفاق ومناط الاختلاف في كل منها ، هنا الطالب يقوم بالمقارنة ، بعد أن تعود عليها وتدريب .

فمثلاً لو أراد طالب أن يدرس من خلال هذا الشكل الأخير للمقارنة فكرة القوة بين كل من الغزالي ، وابن تيمية ، ومحمد عبده ، عليه أن يبنى محكات للقوة نابعة منها في حدود المشترك العام بين ثلاثتهم ، مثل تعريف القوة ، وضرورتها ، وركائزها ، وقيودها ، إلى آخره ، ثم يستعرض كل محك ويعرضه عليهم ، ثم يبين أين التلاقي بينهم في هذا المحك ، وأين الاختلاف ، وهكذا في بقية المحكات .

هذه الثلاثية المنهجية - التاريخي ، وتحليل النص ، والمقارنة - مهمة في تدريس الفكر السياسي الإسلامي^(١) فالتاريخي يحدد النصوص ، والنص يجلّله، والمقارنة تبين ما يجمع بينها ، وما يفرق، لكن ثمة ملاحظات منهجية

(١) انظر : إشكاليات هذه المناهج الثلاثة في: مصطفى منجود: إشكاليات منهجية عامة في دراسة الفكر السياسي، مرجع سابق، صص ٦٩-٧٧.

يجب أخذها في الاعتبار حال توظيف هذه الثلاثية .

أولى هذه الملاحظات أن التكامل المنهجي إذا كان ضرورياً لتآلف هذه الثلاثية ، فلا ينبغي أن يكون تلفيقاً اعتباطياً ، أو تجميعاً بين متناقضات لا رابط بينها، إن التكامل يجب أن يكون حقاً وحقيقة ، ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة: أين موقع كل منهج في التدريس وخطته؟ وما المجال الذي يتحرك فيه؟ وما الضوابط التي يقف عندها؟ ومن أين يبدأ كل منهج وأين ينتهي؟ وما دائرة التكامل التي يتحرك كل واحد منها فيها؟

وثانية الملاحظات أن التقسيم المرحلي في كل منهج ، أو التقسيم إلى مستويات في بعضها هو تقسيم أولي؛ لتسهيل التحليل والبحث فيها ، فالمرحلة قد تتداخل أحياناً ، وكذلك المستويات، وتتفاعل معاً، ولا تنفصل إحداها عن الأخرى ، ولا تستغنى عنها.

والملاحظة الثالثة أن النصوص في الفكر السياسي الإسلامي إن كانت تخضع لنفس مستويات القراءة الأربعة

السالفة إلا أنها ليست من طبيعة واحدة، وليست على شكل واحد ، في المصدر والمصادقية الذاتية ، وأولوية الاحتجاج بها ، وثراء الأفكار ، وكل ذلك يجب التنبيه له ، ويجب مراعاته في كل مستوى .

والملاحظة الرابعة أن البعض يرون أنه لا داعي للمنهج التاريخي في تدريس الفكر السياسي الإسلامي ودراسته؛ لأن تحليل النصوص إذ يعتمد القراءات الأربع يفترض العودة التلقائية إلى تاريخ هذه النصوص ، بيد أن الأمر لا يقتصر على مرحلة القراءة فحسب كما سبق ، وإنما على التحقق من النص قبل قراءته ، وهنا يأتي دور المنهج التاريخي .

والملاحظة الخامسة : أنه ثمة جدلاً معرفياً ومنهجياً بين دارسي مناهج البحث العلمي بين المنتصرين لوجود المنهج التاريخي^(١) وبين الرافضين له ، والأمر الذي لا ينبغي أن يكون مرسلًا ، على معنى أن يجب تحديد أي منهج تاريخي أولاً ، للقول بقبوله أو رفضه ، ويجب أن يعاد تحقيق المسألة وتحريرها إلى أهل الاختصاص في التاريخ؛ ليقولوا رأيهم في ذلك ، خاصة وأن مصنفات

(١) انظر ما أورد د. محمد صفى الدين في بحثه عن المنهج العلمي في العلوم السياسية، وفي د. حمدي عبد الرحمن، مرجع سابق، ص ص

كثيرة تحت اسم المنهج التاريخي مكتظة بها المكتبة العربية ، ثم إن ما قد يقبل المنهج التاريخي من الحقول المعرفية - وفي المقدمة منها حقل الفكر السياسي عامة ، والفكر السياسي الإسلامي خاصة - قد يرفض من قبل حقول معرفية أخرى ، خاصة وأن مقدمات العلوم السياسية لا تخلو من حديث عن علاقة علم السياسية بالتاريخ كعلم وكمنهج في آن واحد .

والملاحظة الأخيرة : أن تحقيق الفاعلية الأكثر إنجازاً في تطبيق المناهج الثلاث السالفة في تدريس الفكر السياسي الإسلامي قد تقتضى إتاحة ساعات تدريسية إضافية - مثل قاعات البحث ، أو ورش العمل ، أو الحلقات النقاشية ؛ لتدريب الطلاب على توظيف هذه المناهج من خلال أمثلة تطبيقية مما يدرسون ، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاحاً ملحوظاً، خاصة في تطبيق المنهج المقارن ، وكذلك جرى العمل في سنوات سابقة في مرحلة البكالوريوس بكلية الاقتصاد في مادة تطور الفكر السياسي ، بنماذجه الإسلامية وغير الإسلامية .

خامساً : قضية الاختلاف حول المحتوى التدريسي للفكر السياسي الإسلامي فما الذي ندرسه في حقل معرفي كهذا الحقل الذي لم يقدر له أن تثبت جذوره كغيره من الحقول المعرفية المشهورة في العلوم السياسية ؟ سؤال تتعدد الإجابات عليه ، بل قد يتفرع على التعدد تعدد مماثل وربما يفوقه ، ويشهد عليه ويؤكد إمعان النظر في توصيف وتصنيف هذا الحقل في الخطط التدريسية للجامعات - العربية ، والغربية - التي يحتل فيها مكانة ومكاناً غير متجاهلين ؛ إذ ليس ثمة اتفاق جامع مانع بينها على ما تدرجه تحت الفكر السياسي الإسلامي ، ولقد وصل الأمر عند بعضها إلى حد الاكتفاء بذكر مجرد كلمات لا تتعدى الأسطر القليلة عن الهدف من تدريسه وفلسفته العامة ، دون الدخول في تفاصيل أكثر من ذلك عن مضمون ما ينبغي تدريسه في إطار الهدف والفلسفة العامة ، وكثير من نماذج ذلك تحت أيدينا مما تم الحصول عليه في عملية بناء الخطة التدريسية لبرنامج الماجستير في جامعة آل البيت بالأردن ، وبرنامج البكالوريوس في

العلوم السياسية .

لكن ما أسباب هذا الاختلاف؟

أغلب الظن أن وراءه اختلافات
فرعية كثيرة يدخل في مجملها:

١- الاختلاف في تعريف الفكر
السياسي الإسلامي ، فالذي يوسع من
دائرة صفتي الموصوف - الفكر - يوسع
بالتالي ما يمكن أن يعبر عنها ، متصوراً
أنه ما دام فكراً له مرجعية سياسية
إسلامية فيجب أن يخضع لعملية
التدريس ، وهكذا لتكون في النهاية أمام
تشكيلة من المفكرين والأفكار
والقضايا، وعندها لن نكون أمام محتوى
محدد وواضح لما يُدرس ، إزاء هذا
الشتات الذي لا رابط بينه ، ولا ناظم
له لجرد أنه يجمع بين وصفى سياسي
والإسلامي ، وهناك مؤلفات تدرس
على أنها مراجع للفكر السياسي
الإسلامي أدخلت - أحياناً في مجلدات -
تحت هذا العنوان كل ما يمت من قريب
أو بعيد للسياسة - وللإسلام في توليفة
أقرب إلى التلفيق والتجميع المتنافر .

والذي يضيق من تعريف هذا الفكر
يضيق بالتالي في مجاله والمتضمن فيه ،
بقدر ما يضيق في التعريف ، وإذا كان
التخصص في دراسة الفكر السياسي

الإسلامي يقتضى هذا التضيق كلما
أمكن خاصة في الرسائل العلمية ، فإن
الأمر يختلف في التدريس ، فأنت لا
تستطيع أن تعرف الفكر السياسي
الإسلامي من خلال ابن تيمية فقط، أو
من خلال الشيعة فقط ، أو من خلال
قضية الخلافة فحسب ، ما لم تكن أمام
مادة أو موضوع متخصص جداً ،
ومتقدم تدريسياً جداً ، ومطلوب في
مرحلة دراسية عليا.

أما في مرحلة أولية خاصة لطلاب
البكالوريوس فهناك لزوميات ألزم من
كل ذلك ينبغي أن يلزم بها هؤلاء
الطلاب ، وعدم البدء بها يصير قفزاً غير
منهجي ، وغير علمي في تدريس هذا
الحقل المعرفي .

٢- الاختلاف حول مصدر من يجسد
الفكر السياسي الإسلامي ، فمساحة
التجسيد ممتدة زمانياً ومكانياً وبشرياً
وموضوعياً ، فهناك المفكرون القدامى
والمعاصرون ، وهناك الفرق في تطوراتها
المتعاقبة ، وهناك الحركات الدينية
والسياسية القديمة والمعاصرة ، وهناك
الجماعات على اختلاف مذاهبها
وقياداتها وانقساماتها ، وهناك الأحزاب
الدينية الإسلامية التي ارتضت قواعد

العملية السياسية في بلاد المسلمين ودخلت فيها ، وربما وصلت إلى سدة الحكم في بعضها ، ثم هناك أخيراً الوقائع السياسية خاصة التي مست بعنف الكيان الحضاري للمسلمين قديماً وحديثاً ، وكل هذه المصادر أُنِعت فكراً سياسياً ، فمن منها الأولى والأنسب للتعبير عن الفكر السياسي الإسلامي؟

هنا نجد أن بعض الجامعات قد خصصت محتوى هذا الفكر بمصدر واحد على أن يتغير هذا المصدر كل عام؛ حرصاً على عدم هضم حق كل شريحة فكرية من الدراسة والتدريس فيما لو دُرست معها غيرها ، وحرصاً على معرفة الحقيقة في أفكارها ، ودراستها بتأن وروية وسعة ، خاصة في مرحلة ما بعد البكالوريوس .

أما بعض الجامعات فقد وجدت نفسها - إزاء تعدد مصادر الفكر السياسي الإسلامي - مضطرة إلى تفريع هذا الحقل المعرفي ، بشكل قادها إلى تدريسه ضمن خططها التدريسية في مراحل دراسية متباعدة، كما حدث في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة القاهرة ، حيث يدرس الفكر

السياسي ثلاث مرات ، مرة ضمن تطور الفكر السياسي في الفرقة الثانية للعلوم السياسية ، ومرة كمقرر متخصص اختياري لنفس السنة، ومرة كمقرر متقدم اختياري في مرحلة الدراسات العليا ، وكما هو مقترح ضمن الخطة الدراسية في جامعة آل البيت للدراسات العليا ، حيث يدرس الطالب كمادتين اختياريتين : الفكر السياسي الإسلامي ، والفكر السياسي للحركات الإسلامية .

ويبقى البعض الأخير من الجامعات التي لجأت إلى عمل توليفة تجمع من كل مصدر فكري بعض شرائحه ، بغض النظر عن كون العينة هنا عشوائية - وهي الغالبة - أم منتظمة - وهي المفتقدة في الغالب - وبقطع النظر عن ثورة التحليل ووحدته في كل عينة ، إنه التعامل بالقطعة الذي ثبت فشله في إعطاء صورة عامة عن الفكر السياسي الإسلامي ، خاصة في السنوات التي لم يدرس لها من قبل ، فاقتقدت هذه الأرضية ، بافتقادها أجيديات أساسية في هذا الفكر ، هي أساس أي محتوى تدريسي متخصص عنه ؛ مما أحدث حالة اغتراب بينها وبينه، فبدأ الفكر وكأنه طلاس مغلقة لا مفاتيح لها ، ولم

لا ؟ وقد افتقد هذه المفاتيح أو أفقدها بالفعل .

(٣) الاختلاف حول التحقيق
الزمي للفكر السياسي الإسلامي ، فمن يميل إلى تدريسه ضمن إطار التحقيق الغربي للفكر السياسي لن يجد مفراً - ما أهونه وهوانه - من وضعه في حقبة العصور الوسطى ومتحفها وكفى ، كدأب بعض المؤلفات العربية ، وكما يحدث كثيراً في بعض الجامعات العربية ، وهذا المنحى سيفرض على صاحبه أن يقدم محتوى ضيقاً لا تفاصيل كثيرة فيه ؛ حرصاً على المساحة المتاحة من التناول والتحليل ، المساحة الزمانية والمساحة المكانية بالطبع ، وهنا تصير العودة إلى نظام العينة حتماً مقضياً بكل مثالبه .

أما الذي يميل إلى تدريس هذا الحقل - وهو الأنسب ، وإن لم يقدر له الإنجاز بعد - في إطار زمني خاص به سيجد فسحة ومتسعاً لتدريسه قديماً ، ووسيطاً ، وحديثاً ، ومعاصراً ، وهذا سيعطيه حرية أكبر في توسيع مضمونه ، وتوسيع مصادره ، وتوسيع الأمثلة فيه ، ومن ثم سيمنح الفكر ذاته حرية أن يخرج يتحدث عن نفسه ، وحرية أن يخرج من أسر الحجر والحجز عليه ، بتحديد

إقامته في العصور الوسطى ، وكأنه لم يولد قبلها ، ولم يتطور بعدها .

وإذا كانت الضرورة أحياناً تفرض اللجوء إلى التضييق في محتوى مادة الفكر ، خاصة في الجامعات التي تدرسه ضمن تطور الفكر السياسي في الخبرة الإنسانية عمومًا ، كما يحدث في كلية الاقتصاد على سبيل المثال ، وكما سبق ، فإن خبرة التدريس هنا تفترض انضباط التضييق بشرطين ، أحدهما: أن يقدم صورة موجزة صادقة وعامة تفتح شهية الدارسين للمزيد من التفاصيل عن الفكر السياسي الإسلامي. والثاني: أن يكون التضييق مقدمة لمحتويات تدريسية تفصيلية أكثر ، سواء كانت إجبارية أم اختيارية ، تفصل ما تم إيجازه ، وتشرح ما تم السكوت عليه وعنه ، وتحلل وتفسر ما تم وصفه وسرده ، وتوضح ما ثبت غموضه ، وعسر فهمه .

(٤) الاختلاف حول موقع تدريس الفكر السياسي الإسلامي في الخطة التدريسية الموضوعية لمراحل الدراسة وسنواتها ، فمما لاشك فيه أن تدريس هذا الفكر في مرحلة البكالوريوس يجب أن يكون منطلقاً لتدريسه بشكل أو بآخر في المرحلة التالية لها ، مرحلة

الدراسات العليا ، ولئن جاز القول إن المرحلة الأولى قد تقتضى الحديث عن مقدمات عامة في الفكر السياسي الإسلامي ، كشأن مقدمات الحقول المعرفية الأخرى ، ما لم يتم تدريسه لاحقاً في مرحلة البكالوريوس كما يحدث في كلية الاقتصاد ، فإن المرحلة التالية تقتضى الحديث عما يمكن تسميته بنظرية الفكر السياسي الإسلامي اتساقاً مع طبيعة هذه المرحلة من جهة ، وهي الأكثر تخصصاً والأكثر عمقاً ، وبناءً على ما تم تدريسه في المرحلة السابقة عليها - البكالوريوس من جهة ثانية - وبهذا الشكل تكامل المرحلتان ، وتتساندان في تكوين رؤية علمية متكاملة عن هذا الفكر .

لكن المشكلة قد تتفاقم في حالتين ، حالة ما إذا تم تدريس الفكر في مرحلة البكالوريوس كمادة ضمن تطور الفكر السياسي الإنساني ، كمادة اختيارية في نفس المرحلة ، ثم كمادة اختيارية أو إجبارية في مرحلة الدراسات العليا ، فهنا إذا لم يتم التنسيق بين القائمين على التدريس بمستوياته المختلفة ، سيقع التكرار والاستطراد ، والتناقض ، فتضيع الأولويات وتتداخل وتختلط ؛ مما قد

يوقع الطلاب في الحيرة والغموض ، وربما الكراهية والرفض للفكر السياسي الإسلامي .

أما الحالة الثانية فتأتي إذا ما تم الاكتفاء بتدريس الفكر في مرحلة الدراسات العليا فقط ، وهي حالة تفرض على عضو هيئة التدريس أن يشنت جهده في ناحيتين ، ناحية سد الثغرة التي جاءت من غياب أية خلفية معرفية للطلاب عن هذا الفكر قبل الدراسات العليا ؛ مما يستلزم إعطاءهم مقدمات أولية يتدارك بها ما حدث من خلل تدريسي ، وناحية تقديم نظرية الفكر المفترض تدريسها لتتناسب مع مرحلة الدراسات العليا كما سبق ، وذلك في جميع الأحوال شاق ، ومتعب ، فضلاً عن أن الوقت غالباً لا يسعف به إلا بالاختصار المخل ، وغير المقنع ، في أحيان كثيرة .

(٥) الاختلاف حول عدد ساعات تدريس الفكر السياسي الإسلامي بصرف النظر عن المرحلة التي يُدرس فيها ، تتيح الاختلاف حول موقع تدريسه في الخريطة الدراسية على مدار العام الدراسي الواحد ، وعلى مدار أكثر من عام ؛ فما يدرس في فصل دراسي في

الواحد الذي يفرض عليه التلخيص
المخل، وضغط الساعات المحدودة الذي
يفرض عليه الإسراع الممل، وكلاهما
يكون في النهاية على حساب محتوى
مادة التدريس .

(٦) الاختلاف حول عدد الدارسين
للفكر السياسي الإسلامي، بما يستتبعه
من الاختلاف حول العدد الأمثل لمن
يقوم بالتدريس للطلاب، والاختلاف
حول العدد الأنسب للطلاب مستقبلي
التدريس وحصيلته .

فالاختلاف الأول ناتج عن
الاختلاف في الإجابة على تساؤل
مفاده: هل من الأنسب والأجدي أن
يتعدد القائمون بالتدريس؟ فثمة من
يرى أن عضواً واحداً متخصصاً يتولى
التدريس تكون لديه مرونة أكبر فيما
يقوم بتدريسه، وهذا أولى وأجدي من
تعدد الأعضاء غير المتخصصين، أو غير
المؤهلين حول محتوى التدريس، وثمة
من يرى أنه إذا تآلف القائمون
بالتدريس، وضاف عددهم كلما
أمكن، واتفقوا مقدماً على محتوى عام
لمنهج التدريس ومقرره، وتم تقسيم
ذلك في خط منهجي واضح ومحدد،
فذلك أجدي للفكر السياسي الإسلامي،

العام ينبغي ألا يكون متساوياً مع ما
يدرس في فصلين، بل إن ما يدرس في
نظام يعتمد على الفصلين الدراسيين قد
يختلف عما يدرس في نظام يعتمد على
الساعات المعتمدة. وينبغي أن يختلف
ما يتاح تدريسه في عام دراسي واحد
عما يتاح تدريسه في أكثر من عام .

ذلك أن اختلاف المساحة الزمنية -
ممثلة في عدد الساعات - المعطاة
للتدريس يضع حدوداً للواجب تدريسه
في هذه المساحة، وللواجب الإمساك به
في التدريس، ومن ثم للواجب استبعاده
منه، وواقع الحال يؤكد أن هذا الحقل
ظلم - ويظلم - كثيراً بوضعه في فصل
دراسي واحد، خاصة بالنسبة إلى
الطلاب الذين يودون استكمال
دراساتهم العليا فيه .

واللافت للنظر أن الفكر السياسي
الإسلامي يتم تدريسه عبر أكثر من
فصل في بعض الجامعات الغربية، وإن
اختلف بالطبع محتوى التدريس
ومضمونه، أما في بعض الجامعات
العربية فلم يكفه أنه مازال يدرس
كمادة اختيارية، من شاء درسها، ومن
لم يشأ تركها، وإنما وضع من يدرسه
تحت ضغطين زمنيين، ضغط الفصل

وأنتفع للطلاب ، خاصة وأن هذا الفكر يندب الاجتهاد والتعدد في كشف عطائه وتميزه .

والواقع إن كلا الرأيين حين تعرضهما على خيرة الواقع يتضح أنهما ليسا بهذا الإطلاق ، فالأمر يتوقف على اعتبارات كثيرة ، خاصة بظروف عملية التدريس ومناخها العام في كل جامعة ، ومن ثم فما يناسب إحداها قد لا يوافق الأخرى ، والعبرة في النهاية بإيجاد ضمانات موضوعية تكفل أن يتم نقل محتوى ما يتم تدريسه - بصرف النظر عن عدد من يتولى عملية النقل - بشكل علمي متسق لا تناقض فيه ولا خلل .

أما الاختلاف الثاني فناتج هو الآخر عن التباين في الإجابة على تساؤل مفاده ما هو العدد الأمثل والأنسب للطلاب مستقبلي عملية التدريس؟

فالذين ينتصرون للطلاب ، وتحكمهم نظم تدريسية تعطي للطلاب الحق في أن يدرس الفكر ولو كان الطالب الوحيد - مثل نظام الساعات المعتمدة - لا عبرة لديهم بالعدد الأنسب، قدر العبرة بالعدد الذي سجل في الفكر ، وهو ما حدث بالفعل في جامعة آل البيت في الأردن ، أن سجل

طالبان في الحقل، في حين قام ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بالتدريس لهم ، بشكل لا اتساق فيه . ولا نظام ، وأوكل الأمر في النهاية إلى أستاذ المادة . والذين ينتصرون لانضباط العملية التعليمية أيًا كان مستواها يقرون بضرورة وجود حد أدنى من عدد الطلاب حتى تتكامل عملية التدريس ، فإذا لم يتوافر هذا الحد لا يتم التدريس أصلاً ، توفيراً للجهد والوقت ، وحفاظاً على جدية هذه العملية ، بل وحفاظاً على المقرر الدراسي أصلاً ، وهذا يفرض تساؤل هو: هل يتغير محتوى هذا المقرر بتغير عدد الطلاب؟

المنطقي أن محتوى المقرر يخاطب به الكل كما يخاطب به الجزء ، وما ينبغي تدريسه لجماعة ، ينبغي تدريسه نفسه لطالب واحد؛ لأن المحتوى يستعلى بذاته، وبالقائم بتدريسه بقطع النظر عن عدد المتلقي له ، لكن المنطقي شيء ، والواقع شيء آخر؛ إذ ثبتت أن حماس التدريس يفتّر ، ومحتواه يُختصر ، كلما قل عدد الطلاب ، وكلما كان الداعي إلى تسجيلهم في الفكر السياسي الإسلامي هو الاضطراب ، أيًا كانت أسبابه ، والأمر هنا لا يعني أن القائم

بالتدريس قد خرج على نطاق الأمانة في أداء رسالته ، أو أنه قصر في استكمالها، خاصة إذا كان مشهوداً له بالتخصص والكفاءة ، وإنما يعنى أن الظروف الطبيعية والموضوعية للعملية التدريسية غير مواتية بالمرّة لإحداث التفاعل بين أقطابها ، وعناصرها ، ومن ثم فإن الخلل في هذه الظروف يفرض نفسه بشكل أو بآخر سلبياً على هذا التفاعل ، وسلبياً على هذه الأقطاب وتلك العناصر.

سادساً : قضية المصادر والمراجع في تدريس الفكر السياسي الإسلامي وهي من القضايا المهمة والمعقدة في نفس الوقت ؛ ذلك أن الخلط بين المصادر وبين المراجع هو أحد آفات تدريس الفكر السياسي الإسلامي ودراسته، وهو خلط نابع في حقيقة الأمر من تصور أن المصادر هي المراجع أو العكس ، ويبرز بصورة واضحة مع طلاب الدراسات العليا الذين يختارون قضايا أو مفاهيم أو أسماء في هذا الفكر كموضوعات لبحوثهم أو لرسائلهم العلمية ، ومع ذلك تجد الواحد منهم - وربما الأغلبية - لا يعرف الفارق بين المصادر الفكرية لما يدرسه ، وبين

المراجع العلمية التي يمكن الاعتماد عليها في إثراء هذه المصادر بشكل أو آخر . ونقطة البدء في التفرقة أن المصادر هي حجر الزاوية في مستويات الاقتراب من الفكر وصفاً وتحليلاً وتفسيراً ، وهي منبع النصوص الفكرية فيه ومعينه، إنها الموارد الأولية التي ينبغي أن يردّها كل من يدرس الفكر ؛ لأنها لسان حال من أودعها خلاصة فكره ، وأفكاره ، وصور هذه الأفكار ، والمتحدث نيابة عنه في غيابه حياً أو ميتاً ، فأنت لا تستطيع أن تدرس فكر الطرطوشي ، أو فكر القلقشندي ، أو فكر الخوارج ، أو فكر الإخوان المسلمون ، أو غيرهم دون العودة المباشرة إلى مصادر كل منهم التي أبدعوها بأنفسهم .

غير أن الأمر في المصادر - على أهميتها وضرورة توافرها - لا يخلو من مشكلات كثيرة ، أغلبها من وجهة النظر الخاصة تنتج من غياب ما أمكن تسميته - في موضع آخر يتم تناول هذه المشكلات فيه بتفصيل - بنظرية المصادر، أو بعبارة أدق: غياب رؤية منهجية عامة تتناول مصادر التنظير السياسي الإسلامي عامة والفكر فيه خاصة ، من وجوها كافة ؛ ليتمكن

التغلب على هذه المشكلات ، ومنها في الفكر : عدم المعرفة بالمصادر ، وأنواعها وتفرعات الأنواع ، وسقوط أسماء الذين صنفوا بعض المصادر، وصعوبة التفرقة بين السياسي وبين غير السياسي في الأفكار الواردة في بعضها الآخر ، والجرأة بلا مقدمات ضابطة في التعامل مع المصادر ، والتشابه اللغوي والموضوعي أحياناً بين المصادر ، وصعوبة الحصول على بعض المصادر ، واستمرار بعض المصادر في شكل مخطوطات يصعب قراءتها إن تيسر الاطلاع عليها ، واللغة الجافة والمعقدة في المصادر القديمة ، وانتشار عوامل الاتلاف في بعض المصادر ، وتشتت الكثير من المصادر في دول غير مسلمة، وقد سبق التوقف عند هذه المشكلات بما يغني عن الإفاضة^(١).

لكن يظل الوجه الآخر المكمل للمصادر يستحق التوقف عنده بتعمق وتفكير جاد ، وأعنى قضية المراجع التي ربما تبدو بالنسبة إلى الكثيرين قضية أكثر تعقيداً وتشعباً من قضية المصادر ، لاعتبارات كثيرة ترتبط أساساً بأنماط هذه المراجع في حديثها أو تناولها عموماً

للفكر السياسي الإسلامي ، على النحو التالي :

١- فهناك المراجع الساكنة عن هذا الفكر دراسة وتحليلاً ، إما قصداً، وهذا شأن الكثير من المراجع الكبرى في الفكر السياسي، خاصة الصادرة بلغات غير عربية ، أو عن غير قصد كشأن الكثير من المراجع التي حددت منهاجياً أنها معنية بتاريخ الأفكار أو تطور الأفكار ، أو تاريخ الفكر - من المنظور الغربي ، وبيئته الحضارية، ومشكلة هذا النمط من المراجع ليس في أنها ضيقت المجال للاطلاع على مختلف اتجاهات ومناهج الفكر السياسي الإسلامي، وإنما في أن العلمي والموضوعي منها أدخل السبيل ، وترك الباب شرعاً كي تظهر دراسات ومراجع ينقصها الكثير من العلمية والموضوعية ، ومن ثم المنهاجية.

٢- وهناك المراجع الهاربة من تناول الفكر السياسي الإسلامي ، ربما إيثاراً لعدم تحمل النفس ما لا تطيق من عناء ، وربما احتراماً لها أن تخوض في حقل يحتاج آلة غير متوافرة ، وربما انتظاراً لفرصة أرحب في دراسة هذا الفكر ، كشأن بعض الدراسات والمراجع العربية

(١) انظر : مصطفى منجود، إشكاليات منهاجية عامة في دراسة الفكر السياسي ، مرجع سابق ، ص ٧٧ - ٨٩ .

التي رغم تناولها لتطور الفكر السياسي عامة تلفت الأنظار إلى أنها ستفرد الفكر السياسي الإسلامي بحديث خاص لخصوصيته وتمضى الأعوام ، ورغم ذلك يظل هذا الحديث وعداً وأملاً لم يكتب لهما التحقيق بعد.

٣- وهناك المراجع المنتقاة التي تعتمد إلى أسلوب العينة في دراسة الفكر السياسي الإسلامي ، ولكنها العينة المشوبة بنقائص عديدة ، كالتحيز إلى بعض تطوراتها ، أو بعض مصادره ، أو بعض رواده ، أو بعض أفكاره ، أو بعض مناهجه ، أو بعض مفاهيمه ، وهكذا يكرس الانتقاء التحيز ، ويكرس التحيز الانتقاء ، وكلاهما يكرس غياب الصورة الحقيقية والشاملة عن الفكر السياسي الإسلامي .

٤- وهناك المراجع المؤدجلة ، وهي صورة أخرى للتحيز من منطلق قناعات فكرية ومذهبية تؤدج الفكر السياسي الإسلامي ، وتسيره حسب رؤيتها ، التي هي في المقام الأول رؤية من الفها ، وليس حسب ما هي عليه طبيعته ، ليصير مع دراسة الماركسي له مادياً ، تاريخياً ، ومع الليبرالي تنويرياً ديمقراطياً ، هذا التشويه لا هوية له ، ولا أصل ،

ولا حدود ، فالكمل يدرسه ليخرج منه ما يريد ، ويستنتق منه ما يشاء .

وثمة فارق هنا بين الاجتهاد في الدراسة وهو مندوب ، بل ومفروض أحياناً ، من حيث يظهر مكنون هذا الفكر ، ويفتح المنافذ أمامه كي يتحدث عن ذاته ورواده ، وبين الإفساد في الدراسة - المحذور والمفروض - من حيث يطمس مكنونه ، ويضيق عليه المنافذ كي يتحدث بلغة غير لغته ، ويكشف عن ذات ليست ذاته .

٥- وهناك المراجع الجامدة في دراسة هذا الفكر نتيجة التقليد الأعمى ، والاتباع غير الواعي أحياناً للمراجع سابقة ، وعدم تكليف النفس مشقة الإبداع في التأليف ، إنه الجمود الذي يرفض أن يظهر الجوانب الاجتهادية والتجديدية في الفكر ، ويفرض في الوقت ذاته أن ينغلق به في مسالك منهجية تحجب هذه الجوانب ، ورمي أية محاولة لكسر هذه العزلة المفروضة عليه ، ولرفع الحجر المقيد به بأوصاف أدناها عدم الأصالة والتبديد والاعتزالية الجديدة ، وأعلاها قد يصل إلى درجة التكفير والإخراج من الملة .

٦- وهناك المراجع الواصفة المستغرقة في تفاصيل تاريخية مسحية ، أشبه بسرد حكايات عن الفكر السياسي الإسلامي وكأنه قصص وروايات يمكن التسلي بها والتسرى على ما سبق ، ويكفي تنويهنا السالف إلى مثالب ذلك حال الحديث عن المستويين الغالبين في تدريسه .

وإن المقام يقتضى التنويه إلى إن المراجع الواصفة إذا ما أضيفت إلى المراجع الجامدة أدخلنا الفكر السياسي الإسلامي في قضايا ليست من أولويات فقه الواقع ، ولا من توازناته ، ولا من ضروراته ، في الوقت الذي تباعد فيه أو أبعد عن قضايا - خاصة المعاصر منه - أكثر أولوية وضرورة وتوازنية .

٧- وهناك المراجع الناقصة ، ونقصها هذا على معنيين الأول يشير إلى جهود واضحة في بعض المراجع، لكنها تحتاج إلى مراجعة وطبعات جديدة ، تستوعب ما استجد من تطورات الفكر السياسي الإسلامي الحديثة والمعاصرة ، والثاني يشير إلى جهود مفتقدة في تأليف المراجع من قبل أناس هم الأجدر بالتأليف في هذا الحقل المعرفي ، وبعضهم غادر هذه الدنيا ، فكان

رحيله خسارة كبيرة ، وبعضهم الآخر شغل بهوم جانبية وضعت الفكر السياسي الإسلامي في آخر مراتب اهتماماتهم البحثية .

٨ - وهناك المراجع الغائبة ليس بمعنى النقص كمعنى ثان فيما سبق ، وإنما غيابها ترجمة لافتقاد وندرة التأليف الجماعي في الفكر السياسي الإسلامي ، إنها إحدى الإشكاليات الكاشفة للفجوة والازدواجية بين إلحاح الرغبة في تدريس هذا الفكر والدفاع عنها ، وبين الإحجام عن الجهد الجماعي لإخراج مراجع فيه ، إن الكتاب المرجع الجماعي ليس نادراً فحسب، إنه يكاد أن لا يكون له وجود أصلاً ، مع أن الكوادر العلمية موجودة ، والمصادر على صعوباتها متوافرة ، والإمكانات الأخرى يسيرة ، ومع ذلك تظل فجوة قول ما لا يعمل ، وعمل ما لا يقال ، إحدى فجوات العقل المسلم وتفكيره .

واقع الحال من استعراض الأنماط السالفة من المراجع وغيرها من أنماط لم يتسع المقام لذكرها ينبئ عن أزمة متعددة الأبعاد في التأليف في الفكر السياسي الإسلامي ، وأياً كان مردودها، وأخطر ما فيها الانطلاق في

التدريس من أرضية نادرة الإبداع السابق فيها ، وهنا يصير الأمر اجتهادياً ، وكل حسب اجتهاده مدرساً وطالباً ، وعندها لن تكون مفاجأة إن ندر الراغبون في التخصص في هذا الحقل ، أو الراغبون في تسجيل رسائلهم العلمية فيه ، ولنقارن إن شئنا بين عدد أولئك الذين سجلوا رسائلهم فيه وبين أولئك الذين سجلوا رسائلهم في حقل كالعلاقات الدولية ، عبر عشر سنوات في كلية الاقتصاد بجامعة القاهرة ، لنعلم حقيقة الفجوة وأبعادها ، ومن ثم حقيقة أسبابها .

الخاتمة

أردت في الصفحات السابقة إثارة بعض القضايا المنهجية المتعلقة بعملية تدريس الفكر السياسي الإسلامي ، لم يكن القصد منها إلا نقل بعض شجون خبرة متواضعة لأحد الذين مارسوها ، ورآها ضرورة حضارية وشرعية ، وبين في المقدمة وجوهاً عدة لهذه الضرورة . لكن يبقى إظهار الوجه الآخر في نقل خبرة تدريس هذا الفكر منوطاً بشهادة الطرف الآخر في عملية التدريس ، وأعني الطلاب الذين درسوه في مرحلة البكالوريوس أو في مرحلة ما

بعدها ، أو في المرحلتين معاً ، وأظن أنه لو قدر لهؤلاء تقديم شهادتهم أو شهاداتهم لتكاملت أمامنا الصورة من وجهيها ، وجه من دُرُس ، ووجه من دُرُس له ، وعندها قد تكون ما دعت إليه هذه الورقة من تبادل الحوار العلمي الجاد والمفتوح حول النافع والضار في الخبرة السابقة للتدريس ، وفي التدريس ذاته ، الخطوة الأولى في توصيف الدواء الأنسب والأكثر رجاء في عملية التخلص من الداء ، بعد تشخيصه ، وتحديد أسبابه ومسبباته .

هل معنى ذلك أن خبرة تدريس الفكر السياسي الإسلامي تنبئ عن تعرضه للابتلاء؟ والإجابة الصحيحة نعم؛ ليس لأنه كعلوم الأمة الأخرى المبتلاة في عصر يضغط عليها للانزواء والاصطباغ بالجاري مما يحيط بالأمة من ملوثات كثيرة ، وإنما لأنه فوق ذلك يعاني من أزمة ، وإلا ما كانت القضايا التي أثارها هذه الورقة، وما كانت الدعوة الأكثر صراحة فيها إلى مناشدة الجميع الإدلاء بدلوهم في إخراجهم مما ابتلى به .

ودعوة مثل هذه إذا قدر لها الاستجابة، وهو المأمول يجب أن تنتقل

من مجرد رجاء تليتها إلى برنامج عمل يكشف الوجوه الكثيرة في الابتلاء ، في تعريف الفكر السياسي الإسلامي ، وفي قواعده ، وفي مبادئه ، وفي مناهجه ، وفي مصادره ، وفي مراجعه ، وفي قضاياها ، وفي أزمته المعاصرة ، وبعبارة أدق: برنامج عمل يجب على تساؤل مفاده: هل الابتلاء في دراسة الفكر

أدت إلى الابتلاء في تدريسـه ؟ أم العكس ؟ أم أن استحكام الابتلاء يجعل من الصعب تحديد السبب والنتيجة فيهما ، ومن ثم يصير ضرورياً أن يتجه برنامج العمل السابق إلى الوجهتين معاً ، الدراسة والتدريس ؛ ليذهب الجفاء عن الفكر السياسي الإسلامي ، ويبقى ما ينفع العلم والأمة منه ، ويمكث ، رضي من رضي ، وسخط من سخط .





**من خصائص خطاب التغيير
الإسلامي
عند الإمام عبد الحميد بن باديس (*)**

أ. محمد مراح ()**

التمهيد :

مما لا شك فيه أن العمل المثمر يسبق فيه الفكر الفعل ، وتؤكد هذه الحقيقة كلما ارتقى مستوى العمل واتسع نطاقه وتداخلت مقتضياته وتعقدت مشكلاته ، فإن الذي يصلح ثقباً في جدار بيته ليس كمن يعد عدته لإضافة غرفة أو مجموعة غرف أو طابق يلحقه بسكنه ، والاثنان معاً ليسا كمن يصمم تصميمًا مدروسًا لإنجاز مشروع سكني ضخم ، وهكذا

كلما اتسعت دائرة ما نريد إنجازه اتسع مجال الفكر بقدر الحاجة .
يمكننا دون تحفظ نقل هذه الصورة من عالم الحس والمادة إلى عالم البناء المعنوي اللا مادي ، وعليه يصح قولنا : إن من ينشغل بإصلاح وتربية ابنه أو أبنائه ليس كمن يعهد إليه بتربية جيل أو أجيال ، فكل يحتاج من الفكر والتفكير بالقدر الذي يناسب عمله إذا أراد له أن يؤتي أكله فيثمر . فما بالك إذا تعلق

(*) ورقة مقدمة للندوة الوطنية حول :

الدعوة الإسلامية في الجزائر في ظل التعددية السياسية ، الواقع والآفاق - جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة الجزائر .
- ٦ صفر ١٤٢١هـ الموافق ٩ / ١٠ ماي ٢٠٠٠ م .

(**) أستاذ مساعد فرع العلوم القانونية والإدارية - مركز محمد العربي بن مهيدي للجامعي - أم البواقي / الجزائر .

الأمر بتربية أمة وتغيير ما بها استجابة
لسنة الله تعالى ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا
بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾ (١)
إننا بلا - ريب - في حاجة إلى فكر من
نوع مميز ، يتسع إلى أقصى ما يمكن أن
يسعه فكر بشري ، حتى يستوي بعد
نضجه على غير ما اعتاد الناس أن يروا
عليه مسالك التفكير وضروب القول
وأفانين العمل والسلوك.

أحسب هذه التوطئة كافية ومناسبة
لوضعنا في الإطار الذي نريد لمداخلتنا
هذه أن تدور فيه . فهي تجتهد - مع
استصحاب للفكر والخطاب الباديسي -
لاستخلاص بعض خصائص التغيير
الإسلامي في هذا الخطاب - وما أغناهما
عداً وتميزاً - على اعتبار مثل هذا
المستوى من التبع بالدرس والكشف لا
محيد عنه إذا رما الموضوعية والإحاطة
والتعمق في فهم الجهاد الحضاري الذي
خاضه ابن باديس [١٨٨٩ / ١٩٤٠] .
ومن آزره ، تلك الفئة التي نفرت تأمر
بمعروف النهضة وتنهاي عن منكر
التخلف.

أولاً : مبررات الدراسة :

١- إن مستوى دراسة الفكر في

صورته التي يجسدها الخطاب ضروري؛
لما سبق تبياناه في التمهيد ، ولتقتضي
الترتيب المنطقي الذي يحكم ترتيب
الفكر ثم الممارسة في النطاق الاجتماعي
والفردى .

٢- كما أنه ضروري؛ لأنه
سيساعدنا على وضع خطواتنا الأولى
على طريق عالم معرفي علمي هام
ومفيد، وهو دراسة «تطور الأفكار»
الذي يختار فيه الدارس الخلوص للأفكار
بعد أن تبهرت - أمام ناظريه - صورة
الأشخاص الذين أنتجوها ، لا تقليلاً من
قيمة الأشخاص ومكانتهم بالنسبة
لأفكارهم، ولكن إبعاداً لهم عنها قدرًا
يسيرًا باعتبار الدراسة ، وتركيز أنوار
الفكر على دائرة «الأفكار»، فهذه
المعرفة - إذن - موضوعها «التاريخي
الفكري ، حيث يؤرخ للأفكار ، وليس
للأحداث أو الأشخاص ، من وجهة
تبدلاتها وتغييراتها وتطوراتها وتحولاتها ،
الجزئية أو الكلية ، العرضية أو الجوهرية،
وربط هذه الأفكار بعامل الزمن ، أي
التحقيب الزمني والتاريخي للأفكار» (٢).

سيلقى المتابع لهذه المداخلة أثرًا لهذه
المعرفة فيها ، ولكننا لا ندعى ارتفاعاً لها

(١) الرعد : الآية ١٢ .

(٢) زكي الميلاد: «اللسالة الحضارية» (بيروت : المركز الثقافي العربي ، ط ١ ، ١٩٩٩) ص ٨٣ .

في سائرهما .

٣- والضرورة الأخيرة - وهي الأهم قطعاً - هي موضع «العبرة» التي تتيحها «الفكرة» لمن يطلبها على سنة «فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْأَبْصَارِ» إذ من خصائص «الفكرة» الصحيحة الحية النافعة ، تحينها للوقت والإنسان والمنهج والوسيلة المناسبة؛ لمعاودة أداء دورها الحيوي النافع في الحياة .

إضافة للضرورات المذكورة، تُطرح الأسئلة الآتية ، لماذا انصرفت بهذه الدراسة لفكر وخطاب الإمام ابن باديس، حائماً حوله، طارقاً أبوابه، مستنطقاً مكنوناته؛ كي استخلص منه خصائص التغيير الإسلامي لديه تحديداً دون حركة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ؛ لأنه رئيسها فحسب؟ ومقام الرئاسة كثيراً ما يقارن الحظوة والهالة التي تنبعث أنوارها وبريقها، فتصرف لصاحبها الأنظار وتثبتها نحوه؟ أم لأن السبب كامن في السبق الزمني الذي بادر به الإمام في تحويل الإصلاح والتغيير - منطقاً ومفهوماً وتنزيلاً على الواقع - من «جهد الفرد» إلى «جهد الجماعة» من دائرة الكلمات

والتوجيهات المتناثرة هنا وهناك على ساحة التخلف والركود والغياب عن أي معنى حقيقي للحياة، إلى «التخطيط المحكم الواعي» و«المنهج الذكي الفاعل» في ربط تصوري مدهش لشتى أطراف ومجالات ساحة العمل والتغيير (ساحة الواقع الجزائري) ، وإتيانه من مداخله المناسبة؛ لنقض بنيانه في أجزائه المتهالكة ، وإحلال واقع بديل متماسك محلها ؟ كل سؤال من هذه الأسئلة يحوي إجابته، وباتتلاف الإجابات أحسبني قاربت الإقناع حول ما أنا مزعم تقديمه.

ب - ومع ذلك هناك أسباب ومبررات أخرى لاختيار الموضوع منها: (١) الإجماع الذي حظيت به شخصية ابن باديس ، وقد عبر عن ذلك خير تعبير فضيلة الشيخ الشهيد العربي التبسي [١٨٩٢ - ١٩٥٦] في خطبة تأبين الإمام ، فقال : «لقد كان الشيخ ابن باديس الجزائر، فلتجتهد الجزائر اليوم أن تكون ابن باديس»^(١) .

(٢) تميز ابن باديس من بين قادة الجمعية ، خطاباً ورؤية ومنهجاً ، «فقد كان بحق مثقفاً يعيش مأساة مجتمع

(١) عبد الله شريط: «معركة المفاهيم» (الجزائر : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع : ١٩٨١ ، ٢) : ص ٨٨ .

وحضارته على طريقته الخاصة»^(١).

(٣) ثراء خطابه الذي لو قصرنا نظرنا عليه لهدانا إلى أن شخصيته «تجمع في طياتها جوانب بلغت من التنوع والغنى مبلغاً يجعل في قدرة الباحث - دوماً - أن يتطرق إلى دراستها من زاوية تحرر الفكر من الظروف العرضية النسبية»^(٢).

(٤) وضوح عناصر وخصائص منهج التغيير في خطابه لمن التمسها لهذه الغاية.

ثانياً : تعريفات :

من المهم في هذا المدخل تعريف مصطلحيّ (الخطاب) و(التغيير) بما يحدد المعاني التي تناولنا بهما أو فيهما الموضوع .

أ - الخطاب : سوف نلتمس لتعريفه أقرب السبل التي تربطنا بمعالجة الموضوع على هذا المستوى .

فأيسر تعريف (للخطاب) هو التعريف الأصولي ؛ إنه « توجيه الكلام نحو مخاطب لإفهامه»^(٣).

وعليه ففي كل خطاب لابد من

توافر طرفين: المخاطب والمخاطب ، أو بلغة الاتصال : المرسل والمتلقي ، وما العلاقة التي يريد الخطاب إحداثها بين الطرفين إلا أثره البارز من جهة ، وإحدى غاياته من جهة أخرى.

كما يمكن فهم الخطاب وتعريفه باعتباره يمثل «جملة من المنطوقات أو التشكلات الأدائية التي تنتظم في سلسلة معينة لتنتج - على نحو تاريخي - دلالة ما وتحقق أثراً متعيناً ويخلق الخطاب تفاعلاً حوارياً مع المجال الاجتماعي الذي يعد مهاداً لتلقي موضوعه . فيتجادل مع غيره من الخطابات ويشترك مع وعي المخاطبين في محاولة لدفعهم إلى حقل قناعاته»^(٤).

جدير بنا أن نلتمس من هذا التعريف عناصر ومكونات الخطاب ومجال عمله، والأثر الذي يحدثه ، والغاية منه ، هذه العناصر هي : [الخطاب : منطوق (شفهي) أو مكتوب معد، يتصف بصفتي: الارتباط والانتظام، ذو دلالة أو دلالات ضمنية معينة - لابد له من حقل اجتماعي تعمل دلالاته ضمنه، كل

(١) عمار الطائي « ابن باديس حياته وآثاره » مقدمة مالك بن نبي: (دار القفلة العربية : ط ١ ، ١٣٨٨ هـ - ١٩٦٨ م) ج ١ ، ص ١٤ .

(٢) للرجع نفسه : ص ٩ .

(٣) د/ وهبه الزحيلي : « أصول الفقه » ، (دمشق ، دار الفكر ، ط ١ ، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م) ج ١ ، ص ٣١ .

(٤) وليد منير : « النص القرآني من الجملة إلى العالم » ، (القاهرة ، للعهد العالمي للفكر الإسلامي : ط ١ ، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م) ، ص ١٧ .

خطاب ينتج أثراً متعيناً، فما لم يحدث أثره دل على قصور في المرسل أو الأداة، ويوصف الخطاب (بالنجاح) إذا تفاعل مع وعي المخاطب بما يجره إلى حقل قناعاته [.

ولهذا يتعين على أي خطاب يريد له صاحبه تحقيق الأثر الإيجابي أن يتوفر على مقومات الخطاب الناجح ، أهمها: (١) الحجية : إذ لا دور لخطاب فاقده للحجة القوية والدليل المقنع والبرهان الجلي على المضمون الذي يحمله، «فالواقع أن هدف الخطاب في جميع مكوناته هو إقناع المستمع أو القارئ من خلال استخدام الحجة المنطقية المتناسكة، ومن خلال استخدام الأفكار.. الجمعية المنسقة ذات العلاقات الدلالية المتشابكة» (١) .

(٢) الشرعية لتجاوز عقبة شرعية الموروث واستقراره ، مع ملاحظة أن هذا التجاوز لا ينسحب على (القرآن والسنة) ؛ إذ لا شرعية لخطاب إلا بإقرارهما له.

(٣) البدائل التي يقدمها الخطاب

الجديد لتجاوز فكرة الخوف من الفراغ أو الجهول؛ لأن الاكتفاء بالمقامين الأول والثاني سيقف بنا عند حدود (الإفراغ) دون اجتيازها إلى رحاب (الملأ) (٢).

ولا نرى أن نفرغ من مصطلح الخطاب دون التعرف على ما يعنيه «الخطاب الإسلامي»، وفي هذا الصدد يستوقفنا تعريف الأستاذ الطيب برغوث الذي يرى أنه يمثل «محملات الفعاليات الاتصالية الإسلامية - من وسائل وأساليب ومناهج ومواقف - المجددة والمستخدمة في العمليات التغييرية المخططة أو العفوية ، الرسمية أو الشعبية، الفردية أو الجماعية ، الهادفة إلى نصرته الإسلام كمنهج ، وكتاريخ وكحضارة وك مستقبل .. والتمكين له في الواقع الإسلامي أولاً ، والواقع الإنساني ثانياً» (٣) .

رغم أننا نسجل على هذا التعريف ملاحظات كثيرة، إلا أننا سنكتفي هنا باثنتين، فمما يلاحظ له توسيع نطاق الخطاب الإسلامي ؛ ليشمل إلى جانب

(١) د/ مازن الراعر : « الاتجاهات اللسانية المعاصرة ودورها في الدراسات الأسلوبية » مجلة عالم الفكر ، الكويت ، الثاني والعشرون ، ع : ٤٣ - ١٩٩٤ . ص ١٧٦ .

(٢) مقدمة د/ طه جابر العلواني : ل : وليد منير : المرجع السابق : ص ٨ - ٩ .

(٣) الطيب برغوث : « الخطاب الإسلامي المعاصر » ، (الجزائر ، دار الامتياز ، ط ١ - ١٩٩٠) ، ص ١١ .

(الحقل الاجتماعي / الواقع الإسلامي)
المجتمع الإنساني كله ، وهو ما
ينسجم مع مضمون الرسالة التي يعبر
عنها الخطاب الإسلامي، أي البعد
العالمي فيه، فأينما حل هذا الخطاب
فسيكون في حاجة - بالضرورة - لحقل
اجتماعي تعمل دلالاته فيه، فتتسع هذه
الحقول الاجتماعية (سعة الواقع
الإنساني العالمي (المخاطب) .

أما ما يلاحظ عليه فهو اعتباره
(الوسيلة) و(الرسالة) - ضمن فعاليات
الاتصال - شيئاً واحداً . وأنا أميل إلى
الفصل بينهما ؛ لأن الواقع كذلك ،
فالوسيلة مشاع للاستعمال من طرف
الخطاب الإسلامي وغيره من الخطابات.
وكذلك حتى تبقى الوسيلة حيادية
وجب اعتبار هذا الفصل .

ب - التغيير : إذا استقام لنا مفهوم
الخطاب على نحو ما بينا يتضح أن غاية
الخطاب إحداث الأثر ، وحصول
التغيير، فما التغيير إذن؟

لا شك أن بحوث «التغيير» من أوفر
البحوث في علم الاجتماع ، ويرد
التعبير عنه إما بـ «التغيير / التغيير
الاجتماعي» وبـ «التغيير / التغيير

الثقافي» وسنكتفي بما نراه مناسباً
لتحديد مفهوم التغيير الذي يخدم
موضوعنا ، فتسجل الملاحظات الآتية
بين يدي تصنيف مرادنا بالتغيير وتعريفه
في هذا البحث :

(١) ما تجمع عليه البحوث في علم
الاجتماع من أن المجتمعات مهما بدت
لنا راكدة بسيطة ، فإن التغيير يطالها
على نحو ما ، « فالمجتمع كمجموعة
معقدة من العلاقات الاجتماعية لا يبقى
كما هو، إنه في حالة دائمة من الحركة
والتعديل الذي يتم في طبيعته ومضمون
وبناء الجماعات والنظم الاجتماعية ،
وفي العلاقات بين الناس والجماعات
والنظم خلال تتابع الزمن يكون ميدان
الدراسة في التغيير الاجتماعي ؛ ولذلك
يجب أن نفكر في هذا التغيير على أنه
عملية اطرادية مستمرة» (١) .

(٢) نظراً لأن أثر التغيير الذي يحدث
في المجتمع - عميقاً كان ذلك الأثر أو
سطحياً - فهو في الحقيقة ليس سوى
مظهر من مظاهر التغيير الذي تلبسته
ثقافة المجتمع ؛ لهذا تتحدد العلاقة بين
«التغيير الاجتماعي» و «التغيير الثقافي»
على أنها علاقة الجزء بالكل ، « فالتغيير

(١) د/ محمد عاطف غيث : « التغيير الاجتماعي والتخطيط » ، (مصر ، دار للدراسة الجامعية ، ١٩٨٧) ، ص ١١ ، ١٢ .

الإجتماعي جزء من موضوع أوسع هو التغيير الثقافي»^(١).

(٣) إن التغيير الثقافي يؤثر بقوة وعمق في معظم جوانب المجتمع ، « فإذا حدث تغير إيديولوجي فإنه يؤثر في النواحي الفكرية والمذهبية والنظم السياسية والاقتصادية والتربوية والفكرية وما إليها»^(٢).

(٤) أهم العوامل الفاعلة في إحداث التغيير الثقافي ، وحركيته - والمرجعية دائماً بحوث علم الاجتماع الثقافي - هي : [العلم - التكنولوجيا - الديمقراطية / الحرية السياسية - القومية - الثورة - العامل البيئي - الإيديولوجيا]^(٣).

وجدير بالملاحظة أن تحديد مضامين هذه العوامل ، وضبط آليات، ومناهج فعاليتها في المجتمع الإسلامي سيضفي عليها طابع الخصوصية المجتمعية والحضارية ، دون إغفال العامل (العقدي) وهو أهم وأقوى العوامل في المجتمع المسلم.

(٥) وبعد ، فقد أصبح من اليسير

تصنيف «التغيير» الذي يدور حوله موضوع الدراسة ضمن « التغيير الثقافي» في جانبيه : العقدي والفكري على وجه التحديد / والأصالة . وأحسب أن بمقدار وقوفنا عند هذا الخطاب الباديسي بمقدار ما يكشف لنا منهج التغيير عن ملامحه وخصائصه التصورية والفكرية ؛ باعتبار أن المسافة بين (الفكر) و (العمل / الممارسة) عند الإمام لا تكاد تذكر ؛ فهو من ذلك النوع من الرجال الذين يطابقون أفعالهم بأقوالهم؛ حتى لتكاد تقرأ فعله من قوله ، وقوله من فعله ولا عجب في ذلك من رجل يستنبط من قوله تعالى : ﴿وَجَعَلْنَا بَعْضَكُمْ لِبَعْضٍ فِتْنَةً أَتَصْبِرُونَ وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيرًا﴾^(٤) ما يأتي : «علمنا من هذه الآية وغيرها، أن الله تعالى يمتحن عباده ويختبرهم؛ ليظهر حقائقهم فلنقتد به تعالى في هذا، فنبنى أمورنا على الامتحان والاختبار ، فلا نقرر علماً ، ولا نصدر حكماً إلا بعد ذلك ، وخصوصاً في معرفة الناس والحكم عليهم ، فالظواهر كثيراً ما تخالف

(١) للرجع نفسه : ص ٢٥.

(٢) د. محمد السويدي ، « علم الاجتماع الثقافي » ، (تونس . الدار التونسية للنشر ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، ط ١ -

١٩٩١ - ١٤١١ هـ) ص ١١٠ .

(٣) انظر : للرجع نفسه : ص ١٢٠ - ١٢٥ .

(٤) الفرقان : الآية : ٢٠ .

البواطن، والتصنع والتكلف قلما يسلم منهما أحد، ولا يعصم من الخطأ من هذه المغلطات كلها إلا الامتحان والاختبار، فاعتصم بهما»^(١).

(٦) أما المراد بالتغيير هنا فهو إحلال جديد يتوفر على مقومات صلاحيته محل قديم استنفد مبررات بقاءه، سواء كانا (القديم والجديد) كلياً أو جزئياً، تبقى الإشارة إلى أن «خطاب التغيير في الإسلام له خصائصه وقواعده ومميزاته، وهو خطاب يتجه إلى الأمة قاطبة لتحسن إلى نفسها وتحسن إلى غيرها، ويحذر خطاب التغيير الإسلامي من دعاوى الإصلاح والتغيير التي لا تلتزم بمنهجيته»^(٢).

من خصائص الخطاب الباديسي:

سأبتعد في تحليل هذه الخصائص وتقييمها عن الخوض في ناحية الممارسة ما وسعني الأمر، إلا ما اقتضته الإشارة أو التوضيح الضروري، كما أنها ليست خصائص خطابه الوحيدة، فهي - لهذا - لا تأتي في الدراسة على سبيل الحصر، فمن خصائص الخطاب الباديسي

التغيير الإسلامي - إذن - دون التزام معيار في ترتيبها :

- ١- الروحية
- ٢- السلفية
- ٣- التواصل الحضاري
- ٤- التدرج
- ٥- خطاب الوحدة
- ٦- الإنسانية .

أولاً : خاصية الروحية : ليس لخطاب تغيير ينتسب إلى الإسلام ما يفاخر به أنواع الخطاب الأخرى إن هو استغنى عن الاصطباغ بهذه الخاصية التي هي في حقيقتها جوهر الإسلام، وضمان ديمومته على الزمان، وثباته على الأرض، وحفه بالأشعة النورانية التي تجذب التائبين إليها، قال الله تعالى : ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ مِثْلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ

(١) عبد الحميد ابن باديس : «تفسير ابن باديس» ، جمع وإعداد ، د/توفيق محمد شاهين : محمد الصالح رمضان ، (بيروت ، دار الفكر : ط ٣ - ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م) ص ٢٧١ .

(٢) د/ عبد الحميد التجار : « تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت » ، (فريجنا - الولايات المتحدة الأمريكية - المعهد العالمي للفكر الإسلامي : ط ٢ - ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م) ص ١٤ .

الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ»^(١). لهذا يتقرر تعذر إضفاء صفة «الإسلامية» على أي خطاب أو مذهب من مذاهب التغيير يتجاوز الخاصية المذكورة .

بطلبنا لهذه الخاصية ضمن الخطاب الباديسي^(٢) أمكننا تحليلها إلى ما يأتي: عناصر خاصة الروحية في الخطاب الباديسي :

هي [الإيمان / تقوى الله / صحة الاعتقاد/ الباطن أساس الظاهر / المواظبة على الطاعات / التفاعل مع الطاعات والعيش في ظلها، أنسًا وخضوعًا / سلامة الفطرة / اتباع القرآن / استواء الخلوة والجلوة / العبودية لله تعالى / الخوف والرجاء] .

قد لا تستوعب هذه العناصر كل مكونات بناء خاصية الروحية في الخطاب الباديسي، لكنها توفر للدارس أساسًا يقرب من اكتمال بنيانها في سياق التماسه ملامح وخصائص هذا الخطاب، ثم هي - بعد ذلك - تمثيل حي للحشد الروحي الذي كانت تروم

دلالات الخطاب إعادة إحيائه واستنباته في الحقل الاجتماعي للتغيير. ولكي تزداد مساحة إدراكنا لها وضوحًا - نطلب من الخطاب ذاته - مدانا بدورها في إحداث التغيير؛ فمنها ما هو سبب للتربية والترقي من دركات السوء والشر إلى درجات الخير والصلاح، ومنها ما هو تزكية وطهارة ونماء للنفوس، فيها يمكن لأصول الخير، وتقتلع جذور الشر، وتقير بواعثه.

إن تجلّى الخطاب في هذه الخاصية إذا عبر عن تلك «المرحلة الروحية التي تؤدي إلى تغيير الفرد، إلى جانب أنها تؤدي إلى أول تغيير يمكن أن تتعرض له القيم الاجتماعية»^(٣)، فإنها تعطى إمكان التغيير - كذلك - معنى الديمومة والصلاحية لتجاوز مفهوم « المرحلة الروحية» إلى حالة (الديمومة الروحية) وشرط تحقق ذلك بالمراجعة والتعهد والتذكير .

ثانيًا : خاصية السلفية : أثار مصطلح «السلفية» ولا يزال يثير جدلاً طويلاً لا يكاد ينتهي إلى قرار، سواء في

(١) النور : ٣٥.

(٢) انظر : أصول الدعوة عند ابن باديس ، وزارة الشؤون الدينية - الجزائر البند رقم ١١ - تفسير ابن باديس (ص ٢٢٩) ، (ص ٣٥٩) ، (ص ٤٨٢ - ٤٨٣) ، (ص ٥٠٨) .

(٣) مالك بن نبي : «وجهة العالم الإسلامي» : (بيروت : دار الفكر ، دون ذكر رقم ولا تاريخ الطبع) ، ص ١٢٦ - ١٢٧ .

دائرة تيارات ومذاهب التغيير الإسلامي، أو في نظرة التيارات غير الإسلامية لهذه التيارات على الإطلاق .
أ - ويمكن رصد المواقف الآتية تجاه مفهوم هذا المصطلح :

(١) السلفية صفة لاتباع معين في حركات التغيير الإسلامي ، أبرز ممثليه (الوهابية - المهدية - السنوسية) ، وقد اختار الدكتور عبد المجيد النجار هذا الوصف فأطلقه عنواناً على الحركات المذكورة فسمى مشروعها بـ (المشروع السلفي) من بين المشاريع الأخرى : (المشروع السلفي - المشروع التحرري - مشروع الإحياء الإيماني الشامل)^(١) .

(٢) السلفية مسلك معين في الرجوع إلى ما كان عليه السلف الصالح في الاعتقاد وبعض فروع الفقه والسلوك .

(٣) السلفية صفة (سلبية) توصف بها كل دعوات الإحياء الإسلامي بلا استثناء على مدار الزمن الذي استغرقت هذه الدعوات ولا تزال .

(٤) السلفية واحدة من مجموعة صفات وخصائص حركات الإحياء والتجديد الإسلامي .

ب - فبأي هذه المفاهيم والمواقف يمكن أن نلحق خاصية (السلفية) في الخطاب الباديسي؟ وهل هي ذات صفة مفردة جامعة؟ أم يتأتى تفتيتها إلى جزئيات ومميزات؟ نترث في الإجابة عن هذه الأسئلة ريثما نجتاز المراحل الآتية:

(١) التعريف المختار للمصطلح
(٢) عناصر ومكونات خاصية السلفية في الخطاب الباديسي طبعاً .
(٣) مستويات أثرها التغييري .
(١) التعريف : اخترنا تعريفاً مشتركاً عاماً بين أشكال مفاهيم المصطلح (السلفية) داخل تشكيلات وحركات الإحياء الإسلامي .

فالسلفية «نسبة إلى السلف ، وهم الجيل الإسلامي الأول من الصحابة خاصة ، ومعناها الاقتداء بالسلف والالتزام بفهمهم للدين صافياً من مصادره الأصلية : القرآن والحديث ، والرجوع عن كل ما عسى أن يطرأ من الابتداعات الطارئة بالزمن مخالفة لأصول الدين إلى ما كان عليه السلف من الدين»^(٢) .

فلا تكاد تعثر على من يشذ عن فهم «السلفية» بما ورد به التعريف المذكور

(١) د/ عبد المجيد عمر النجار « مشاريع الإسهاد الحضاري ، ج٣ » (بيروت ، دار الغرب الإسلامي ، ط١ - ١٩٩٩) .

(٢) المرجع نفسه : ص ٢٠ .

إلا من لا يعتد بشذوذ فهمه - إن وجد - من داخل تيارات الاتجاه الإسلامي ، فمنطلقاته جميعاً تنتسب إلى السلف مصدرًا واهتداءً واقتداءً ، « ورجال الإصلاح في الإسلام .. يدعون إلى السلفية ، أي إلى الاقتداء بـ (السلف الصالح) ، فالسلفية تحاول بدورها بعث الإسلام بالرجوع إلى المنابع الأولى»^(١) .

(٢) عناصر خاصية السلفية في الخطاب الباديسي^(٢) :

تسمح لنا مكونات وعناصر خاصية السلفية كما تتجلى في خطاب الإمام بتصنيفها ضمن ما يمكن اعتباره تعبيراً عن نوعين من المرجعية، مرجعية فكرية عقائدية ، ومرجعية سلوكية وعملية وتربوية تعليمية ودعوية.

(أ) المرجعية الفكرية : وتشتمل على المكونات الآتية :

[القرآن الكريم والسنة] .

(ب) المرجعية السلوكية والعملية والتربوية التعليمية والدعوية :

وتحتوي على العناصر الآتية :

[سلوك السلف الصالح / الدعوة لما

كانوا عليه من اتباع / الاستدلال بأدلة القرآن والسنة / عودة للتفقه في القرآن والسنة] .

(٣) مستويات أثرها التغييري:

يمكننا أيضاً تصنيف الأثر التغييري للخطاب في هذه الخاصية إلى مستويات : - مستوى روحي ذوقي :

ويتمثل في الآتي : [إذاعة المسلمين حلاوة القرآن والسنة / رسوخ الفتاوى والمواظب من القلوب وأثرها في النفوس] .

- مستوى فكري تأملي علمي :

ويشمل : [تقريب المسلمين إلى دينهم / تعريفهم منزلة / ذكره الدائم / نيل العلم والحكمة من قريب / دينونة الأمة في بقائها للعقيدة / إنقاذ العالم بالقرآن الكريم] .

- مستوى سلوكي علمي :

ويشمل : [شفاء العقائد والأخلاق التي هي أساس الأعمال والمجتمع بالقرآن / طلب الشفاء في غير القرآن يزيد المجتمع مرضاً / في الرجوع لما كان عليه السلف من معالجة الأدواء بمعالجة أسبابها] .

(١) د/ محمد العزيز الجبالي « الشخصيات الإسلامية » (مصر، دار المعارف ، ١٩٦٩) (ص ١٢٣) .

(٢) انظر ابن باديس : التفسير : (ص ١٥٨-١٥٩) ، (ص ١٨٣ - ١٨٤ - ١٨٧) ، (ص ٢٣٠) ، (ص ٣٠٩) ، (ص ٥٢٦) ، (ص ٥٦٦) - آثار ابن باديس : الجزائر وزارة الشؤون الدينية ، ج ٣ (ص ١٥٥) ج ٤ (ص ٥٥ - ٥٦) ، (ص ٧٥ - ٧٦) - ج ٥ (ص ٣٧) .

جـ - بعد هذه التقسيمات والاستعراضات نورد جملة من الملاحظات تحمل في طياتها الإجابة عن الأسئلة التي طرحناها سابقاً .

(١) يتكامل مفهوم السلفية ومضمونها في الخطاب الباديستي باجتماع عناصر خاصية السلفية مع مستويات أثرها التغييري .

(٢) من الظلال التي يليها الخطاب الباديستي على هذه الخاصية تميزها بالمميزات الآتية :

عصمة المرجعية الفكرية وقدسيتها -
نموجية ومثالية القدوة - حيوية
واستمرارية القابلية للإمداد الدائم -
القابلية للامتداد الأفقي (زمانا ومكانا)
وعمودياً (في الفكر والنفس والدوق والسلوك والعمل) .

٣- السلفية عودة لنقطة الإنطلاق السليمة للطريق المستقيم.

٤- السلفية - بهذا المفهوم - تعد خاصية من خصائص الأمة الإسلامية في فترات نهوضها على طريق التحضر الإسلامي ، لا مجرد وصف يلحق باتجاه فكري عقائدي أو مذهب في التعرف على أحكام في فروع العبادات وبعض

مظاهر السلوك ، ومسلك معين في فهم النصوص والإفتاء .

٥- فهي تمدنا - إلى جانب نزعة الرجوع إلى منهج السلف الصالح، فهماً للدين والتزاماً بالتأسي والاقتداء - ببعض وسائل وأشكال التطبيق الجارية في الحياة، الأمر الذي يدعونا للتعقيب على ما ذهب إليه الدكتور النجار في معرض استنتاجه من التعريف السابق الذي أوردناه له بما يردّ به على الذين يوجهون السلفية وجهة خاطئة ، فيقول: « ومن البين أن السلفية بهذا المعنى [الوارد في التعريف] تتعلق بفهم الدين في بعده العقدي خاصة ، ولا تتعلق بالشكل التطبيقي الذي تجرى عليه الحياة في وسائل تنفيذ الدين كما يريد البعض أن يفسروا به السلفية جهلاً أو تشهيراً»^(١) .

حقاً إنها لا تعطينا كل أشكال التطبيق ، ولا تتيح لنا كل وسائل تنفيذ الدين ؛ لأنها خاصية ضمن منظومة خطاب تشكّل منهجاً ، لكنها من المؤكد - كما يتبين لنا من تحليل ورودها في الخطاب الباديستي - لا تقصر عن إمدادنا على الأقل بروح تلك الوسائل .

(١) د/ النجار ، مشاريع الإشهاد الحضاري ، المرجع السابق (ص ٢٠) .

ولعلّى أتمس في التوضيح الذي أورده الدكتور النجار عن الدكتور محمد فتحى عثمان - وهو ما تنسجم معه الملحوظة (د) السابقة - سنداً فيما أقول، .. فالدعوة إلى السلفية دعوة متجددة دوماً ، وهي على ذلك دعوة ملائمة لعصرنا ولكل عصر ؛ لأنها تربط المؤمنين بالينابيع الصافية ، وتسقط عنهم رواسب القرون والأجيال من ابتداء البشر ، وتعيدهم إلى كتاب الله المحكم المبين وسنة رسوله البيضاء النقية»^(١) .

(٦) أما الرأى الذي يعتقد صاحبه أنه يدافع عن خصوصية نزعة (السلفية) ومفهومها في بلاد المغرب العربي ، واختلافها في ذلك عما هو مطروح في الشرق العربي ؛ فيفسر الرجوع إلى سيرة السلف الصالح باستلهاهم معنويات الفترات الزاهرة من تاريخنا العربي الإسلامي ، واستعادة الخلفية النضالية التى سادت تلك السيرة ، وأن مضمون رسالتها كان ليبرالياً تحديثياً تماماً^(٢) . فهو اتجاه ورأى يحجم من سعة مفهوم

السلفية ، فلاستلهاهم حاصل لا محالة، لكن اتخاذا السلف مرجعية - على النحو الذي مضى بيانها - ليس فحسب في (المعنويات) - هذه اللفظة الفضفاضة - ولكن أيضاً في المنهج والمنطلق ومعالم الطريق .

أما نسبة مضمون رسالتها إلى (الليبرالية) و (التحديث) فتلك أزمة المصطلح ، التى لا مخرج لنا منها إلا بالإبداع لمعجمنا المصطلحي في شتى المعارف والمجالات ؛ « فالقاعدة الأساسية لعلاج هذا الخلل ألا نترجم على الإطلاق ، وإنما ننظر للظاهرة ذاتها.. ندرس المصطلح الغربي في سياقه الأصيل دراسة جيدة ونعرف مدلولاته حق المعرفة ، ثم نحاول توليد مصطلحات من داخل المعجم العربي .. إننا سنولد أو نصك مصطلحاً يصف ما نرى نحن ، ويفسره من وجهة نظرنا»^(٣) .

ثالثاً : خاصية التواصل الحضاري :

أ - يستعمل الخطاب الإسلامي المعاصر تعبيرات ومصطلحات مختلفة

(١) المرجع نفسه ، (ص ٢٠) .

(٢) انظر ، د. محمد عابد الجاهري « إشكاليات الفكر العربي المعاصر » (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط ١ ، ١٩٨٩) ، ص ١٠٨ .

(٣) د. عبد الوهاب المسيري «إشكالية التحيز» ، « فرجينيا ، و. م. أ ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ط ١ - ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م ، ج ١ ص ١٨٤ .

(التلاقح الحضاري) و(التفاعل الحضاري) و(التواصل الحضاري) ؛ دلالة على استفادة المسلمين من الغرب يجني ما في مدنيته من خير ، وطرح ما فيها من شر ، مع شعورهم بما يمثلها هذا (التلاقح أو التفاعل أو التواصل الحضاري) من كونه سنة مطردة في علاقات الحضارات الكبرى ببعضها ، «فالتقاء الحضارات - وهو معلم من معالم التاريخ الحضاري للإنسانية - وتفاعل هذه الحضارات عندما تلتقي ، هو قدر لا سبيل إلى مغالته أو تجنبه»^(١).

ولقد تفاوتت التقديرات في هذا الخطاب، لما تحمله مساحات هذا الأخذ والطرح من سعة أو ضيق . فضلاً عن تباين بينهم في تعمق الظاهرة وسير أغوارها والتماس قوانينها، بل نقول: وتحويلها إلى معرفة وعلم، على المسلمين المعاصرين التأسيس لمنهجها واكتشاف موضوعاته، وقد بدأ تجسيد ذلك في مشروعات المعهد العالمي للفكر الإسلامي وإسلامية المعرفة ، وغنى عن التذكير ما لطبيعة كل مرحلة من

المراحل التي تفاعل معها الخطاب الإسلامي من أثر سببي في التباين المنوه به سابقاً . ولكن ما لا خلاف ولا تباين فيه ضمن هذا الخطاب أن لهذا التفاعل والتواصل الحضاري وجهين : التواصل الإيجابي - التواصل السلبي .

وفي مضمار هذا التقسيم نستعرض خاصية (التواصل الحضاري) في الخطاب الباديدي^(٢) :

(١) التواصل الإيجابي : ويشمل [الامة الحية التي تتفاعل مع عصرها وتأخذ من حضارته ما يناسب شكل بنائها الحضاري المستقل / الاطلاع على آداب الغرب في لغاتها / استفادة المسلم من العصر في الفكر والسلوك / طلب العلم بكل لسان ومن كل أحد/ سريان روح الوطنية في الشرق من آثار الاتصال الحضاري مع الغرب الذي بلغت فيه أوجها / من كمال الأمة الاستفادة من تراث الإنسانية المشترك في العلوم والفنون/ نقبل ونطرح من أخلاق الأمم/ الوسط العدل مذهبنا / لسنا من الجامدين ولا مع المتفريجين / تعاون الإنسانية في خدمة العلم والمدنية / معرفة

(١) د/ محمد عمارة ، « الغزو الفكري » ، (طرابلس - ليبيا - جمعية الدعوة الإسلامية العالمية ، ط ٣ - ١٩٩٠) ص ٢١١ .
(٢) انظر : ابن باديس : التفسير ، (ص ٢٧٠ - ٢٧١) - آثار ابن باديس : ج ٣ ، (ص ٩) ، (ص ٨٩) - ج ٤ ، (ص ٤٤) ، (ص ١٤١) ، (ص ١٤٢ - ١٤٣) - ج ٥ ، (ص ٥١) ، (ص ١٥١) ، (ص ١٧٥) .

الغرب من الداخل واستثمار مدنيته بواسطة تعلم لغاته ، التي تعد مقياساً للتخلف أو اللحاق بالركب / سعادة البشرية بإنصاف الحضارات بعضها بعضاً / الاقتداء بالغرب في أسس مدنيته (العمل المثمر - العمل المستمر ، النظام الشامل ، التهذيب العام، حرية التفكير والقول والعمل) تبنى شعارات : الحرية، الأخوة ، المساواة ؛ لأن أصولها شيدها الإسلام [.

(٢) التواصل السليبي : [الافتتان بالغربيين في كل شيء حتى معايهم / فتنة حالنا للغربيين عن الإسلام (وهما حالتان يمكن تسميتهما بالفتنة المتبادلة) / التعصب مانع للتواصل] .

(٣) أثرها التغييري : التفوق والبروز والتأثير في الواقع / اكتساب مظهر وصفة «العصرية» في الفكر والعمل والذوق / دفع خطر الاندثار بسبب التوحش / استيقاظ الشعور الوطني / محافظة الأمة على حسن ما عندها والاستفادة من حسن غيرها / الوسطية] .

ب - ملاحظات واستنتاجات:

(١) يمثل هذا الخطاب في مجمله وتفصيله - على السواء معالم ورعوس موضوعات تصلح للاقتداء بها في تقصى تفاصيل موضوع (التواصل الحضاري) من حيث رسم مناهج التواصل مع الغرب وحضارته ، وأصولها وأدواتها المعرفية ووسائلها المناسبة؛ إذ «نحن بحاجة إلى دراسات على درجة كبيرة من العمق لفكرها [الحضارة الغربية] الفلسفي ، ولنظرياتها العلمية ، ونظمها القانونية والحقوقية ، وأنساقها الأخلاقية والاجتماعية» (١) .

ولم يكن - بداهة - مطلوب شيئاً من ذلك كله أن يحققه لنا الخطاب الباديسي، بسبب مقتضى المرحلة ؛ وهم الانشغال ، وجسامة الخطب الذي آل إليه وضع هذا الشعب آنذا ؛ مما لا يتيح للذهن الانصراف للتفكير فيه، فضلاً عن مباشرته . فالمسئولية تقع على الأجيال اللاحقة .

(٢) يمثل الخطاب الباديسي الصياغة النموذجية لتفاعل الأصالة مع المعاصرة ، بما يحفظ على الأمة خصوصيتها وذاتيتها دون حرمانها من مكتسبات العصر

(١) زكي الميلاد - تركي على الربيعو ، « الإسلام والغرب ، الحاضر والمستقبل » ، (دمشق ، بيروت ، دار الفكر : ط ١ - ١٤١٨ هـ -

١٩٩٨ م) ص ٤١ .

ومعارفه ، نزولاً عند قانون (المشترك الإنساني) و(الخصوصية الحضارية). تأمل في هذه النقطة قوله : « إنما ينفع المجتمع الإنساني ويؤثر في سيره من كان من الشعوب قد شعر بنفسه فنظر إلى ماضيه وحاله ومستقبله ؛ فأخذ الأصول الثابتة من الماضي ، وأصلح شأنه في الحال ، ومد يده لبناء المستقبل؛ يتناول من زمنه وأمم عصره ما يصلح لبنائه، معرضاً عما لا حاجة له به، أو ما لا يناسب شكل بنائه الذي وضعه على مقتضى ذوقه ومصلحته»^(١).

(٣) حمل هذا الخطاب الدعوة إلى (تعارف الحضارات) وهو مفهوم يرجي بلوغه إثر التعمق في (حوار الحضارات) أي يمثل مرحلة متقدمة في هذا الحوار ، «فيستتبع معه مفاهيم الانفتاح والتواصل والسلام ومد الجسور ، وعدم الانغلاق والقطيعة والكراهية ، التي هي شرائط التعارف من جهة تحقيقه ، وهناك ما يترتب عليه ، من جهة المعطيات والمنافع. وهنا تبرز مفاهيم التعاون والترابط والتبادل»^(٢) وهي معان ورد كثير منها - كما نلاحظ - في الخطاب البادي سي ؛ مما يؤهله ليكون من رواد

هذا الميدان ومؤسسي الدعوة إليه. (٤) إن التوقف بهذه المعالم والوصايا والحكم في خاصية التواصل الحضاري عند الحدود التي ورد به-^١ خطاب ابن باديس ، قد يكون مدعاة للانفلات بها إلى غير مقصده منها ، فكن جاءت لتتنزل على واقع معين في سياق رؤية إسلامية عامة ، وروح إسلامية سمحة صادقة ، فقد تناولها أيدي التفلت والجنوح صوب التغريب ، فتجتثها من أرضها الحضارية ملوحة بها مخادعة باسم العصرية في الفكر والسلوك واللسان .

والعاصم من هذا المنزلق والتبديل، التأصيل الإسلامي - كما قلنا - للتعامل المنهجي العلمي مع الغرب وحضارته ، موازاة مع الإحياء والتجديد والاجتهاد من داخل موروثنا الحضاري .

رابعاً : خاصية التدرج:

أ - لقد أسس القرآن الكريم ومسار الدعوة على عهد حاملها ومبلغها الأول محمد بن عبد الله ﷺ لهذه الخاصية؛ فلولاها لوجد كثير من الناس صعوبة في إدراك وفهم الحكمة من نزول القرآن الكريم منجماً ، والفصل في الأمر

(١) ابن باديس ، الآثار ، منشورات وزارة الشؤون الدينية ، الجزائر ، ج ٣ ص ٩ .

(٢) زكي لليلاد ، المسألة الحضارية ، ص ٧٧ .

الواحد على تدرج في بعض الأحكام .
فمن رحمة الله تعالى أن جعل رسالته الخاتمة للبشر متسمة - في التشريع - بهذه الخاصية ؛ لتكون ملاذاً للدعاة والمصلحين والمجددين ، يباشرون تغيير واقعهم وفقاً لمقتضاها ، ولهذا كان «التزام سياسة المرحلية والتدرج في تغيير مجتمع ما من وضع سيء إلى وضع أفضل شرط ضروري لنجاح عملية التغيير . وأن الاستعجال في تسوية الأوضاع الشاذة التي يعاني منها المجتمع، ستقود حتماً إلى الخيبة والخسران»^(١) .

ب - ونود أن نسجل بين يدي الحديث عن هذه الخاصية في خطاب الإمام ابن باديس - رحمه الله تعالى - ملاحظة مفادها أن التماسها في منهجه العملي التطبيقي أيسر من طلبها في خطابه ، مما عسر من مهمتي في تقسيمها على النحو الذي انتهجته بالنسبة لرصيفاتها من خصائص خطابه؛ لهذا اخترنا أن نورد ما استخلصناه منه في نقاط، على أن نتعقبها بما نراه مناسباً من نصوص متفرقة توحى بسريان هذا

البعد في مضمونها وغاياتها .
(١) لقد ورد لفظ (التدرج) في الخطاب الباديسي حيناً، وهو ينصح بنشر العلم والعقيدة الصحيحة ، فيحصل بذلك الإقلاع عن الضلال والفساد ، قال : « فليحذر قراؤنا من أن يتوجهوا بشيء من دعائهم لغير الله، وليحذروا غيرهم منه . ولينشروا هذه الحقائق بين إخوانهم المسلمين بما استطاعوا عسى أن ينتبه الغافل ، ويتعلم الجاهل ، ويقلع الضالون عن ضلالهم ، ولو بطريق التدرج ، وبذلك يكون قراؤنا قد أدوا أمانة العلم ، وقاموا بفريضة النصح وخدموا الإسلام والمسلمين»^(٢) .

(٢) كما يرد بصدد الاستبشار بما بدأت تلوح به بوادر يقظة الأمة الإسلامية ؛ قال: « إن المطلع على أحوال الأمم الإسلامية يعلم أنها قد شعرت بالداء ، وأحست بالعذاب ، وأخذت في العلاج، وإن ذلك - وإن كان يبدو اليوم قليلاً - لكنه بما يحوطه من عناية الله ، وما يبذل فيه من جهود المصلحين - سيكون بإذن الله كثيراً»^(٣) .

(١) د/ محمد زرمان ، « من معالم التغيير الحضاري عند ابن باديس » (مجلة للدراسات - مركز للمواصفات للدراسات والأبحاث العلمية ، المعهد الوطني العالي لأصول الدين - الجزائر : المجلد ٦ - ١٤١٨ - ١٤١٩ - ١٩٩٧ - ١٩٩٨) ص ٤٧١ .

(٢) ابن باديس ، التفسير : (ص ١٨٣ - ١٨٤) .

(٣) للرجع نفسه : (ص ١٩٧) .

فحصول هذا التماثل للشفاء وما يؤمل منه من مزيد يحصل - يقيناً بإذن الله تعالى - على التدرج.

(٣) ويختار التدرج مسلكاً في توجيه التربية والإرشاد فمن يباشرهما ، فيقول: « هكذا على المرء أن يبدأ في الإرشاد والهداية بأقرب الناس إليه ، ثم من بعدهم على التدرج » (١) .

جـ - وضوح خاصية التدرج في هذه النصوص ، يغرينا بالتماسها في مواطن أخرى ، من منهج وخطاب التغيير الباديسي . لعل من أهم هذه المواطن ما يقع عليه الباحث - وهو كثير - في خطاب الإمام من لغة وعبارات الولاء لفرنسا ، والارتباط بها ، وتمجيد بعض مواقفها ، ومبادئ ثورتها ، وذكر أفضالها على الجزائر ، والشمال الإفريقي ، وما في معناها . ففهم هذا الخطاب على وجهه الصحيح لا يمكن أن يتم - في تقديرنا - إلا عبر مدخلين يميزان رؤية الإمام البعيدة المدى في التغيير .

المدخل الأول: هو خاصية التدرج؛ إذ « لم يكن القيام بأي عمل في النظام السياسي أو الاجتماعي ممكناً قبل تحرير الضمائر ، وكل مذهب الإصلاح

الجزائري الذي تجده في ابن باديس كان لابد أن يصدر عن هذه الضرورة أو عن هذه المقتضيات » (٢)

أما المدخل الثاني : فيتمثل في نظرة الإمام إلى الاستعمار - كما أميل للاعتقاد - على أنه حدث عارض؛ فلا بد أن يأتي اليوم الذي يزول فيه هذا الحدث العارض ، وبعد ذلك في ظل الوضع الجديد تكون الحاجة ماسة لبناء رؤية إسلامية حضارية لعلاقات الإسلام والمسلمين ودولتهم بالغرب صاحب الدورة الحضارية الغالبة .

إن الركون لهذا التفسير يسمح لنا بوضع خطاب الإمام في إطاره المناسب . كما يكشف لنا عن ملمح من ملامح عبقرية هذا الرجل الرباني الفذ ، بخلاف ما لو حصرنا النظر للمسألة في زاوية سياسية ضيقة لم يرض الإمام أن يحصر نفسه فيها ، فسنظلمه حتماً لو جردناه من شخصية العالم المثقف ، وأثبتنا له - فحسب - شخصية الرجل السياسي في أضيق نطاق .

والأدلة على ما ذهبنا إليه مما يستخلص من خطابه كثيرة ، منها قوله: « إن الأمة الجزائرية ضعيفة ومتأخرة،

(١) المرجع نفسه : (ص ٤٩٢) .

(٢) مالك بن نبي : مقالة آثار بن باديس ، جمع عمار الطالبي ، المرجع السابق ص ١١ .

فترى من ضرورتها الحيوية أن تكون في كنف أمة قوية عادلة متمدنة لتزقيها في سلم المدنية والعمران ، وترى هذا في فرنسا التي ربطتها بها روابط المصلحة والسوداد ، فنحن نخدم للتفاهم بين الأمتين»^(١) فينبغي الانتباه إلى لغة الخطاب في قوله: (الأمة الجزائرية) مقابل قوله: (أمة قوية [فرنسا]) وقوله: (ربطتها بها روابط المصلحة والوداد) ، فكلها تشي بظرفية المرحلة والوضع (الظاهرة الاستعمارية) .

والحقيقة أن الاسترسال مع النصوص وخطاباتها تكشف عن مواطن كثيرة للاعتبار من قصد التدرج في منهج التغيير الباديبي .

خامساً : خاصية خطاب الوحدة :

تطلعنا هذه الخاصية على تركيز فكرة «الوحدة» في موقعها المناسب من الساحة الممتدة للخطاب الباديبي ، فتتجلي من خلاله في سراويل شتى، تنم عن تنوع الضرورة والتكامل ؛ فتخاطبنا

طوراً في صيغة عقائدية ، وطوراً في صيغة أخلاقية ، وطوراً آخر في صيغة شعورية ، دون أن تقصر عن الظهور في صبغات اجتماعية وسياسية . وهو ما ينسجم مع الوظيفة التغييرية التي نذر لها الإمام وجمعية العلماء المسلمين الجزائريين جهودهم ، فاستحق خطابهم الوصف بأنه « .. قد وصل أفاقاً وعمودياً إلى مختلف الطبقات الاجتماعية أينما كانت»^(٢) ؛ ذلك أن الخطاب المستعمل لم يكن « الخطاب السياسي الذي لا يفهمه كل الناس ، ولا الخطاب المادي الذي لا يهم كل الفئات ، وإنما .. الخطاب العقلي والروحي (الدين - اللغة - التاريخ - التعليم) الذي لا يستغني عنه أحد في المجتمع»^(٣) ، فكان له بذلك أن يوحد « البلاد فكرياً وروحياً بعد أن مزقها الاستعمار شراً ممزق»^(٤) .

أ - مكونات عناصر خطاب الوحدة^(٥):

بعد استخلاصنا لهذه المكونات والعناصر من الخطاب الباديبي فإن لنا من الملائم

(١) ابن باديس : الآثار : ج ٥ ص ١٧٤ .

(٢) د. أبو القاسم سعد الله : « أفكار جاحدة » (للمؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر : ١٩٨٨) ص ٤٨ .

(٣) المرجع نفسه : ص ٤٨ .

(٤) المرجع نفسه : ص ٤٨ .

(٥) انظر: ابن باديس : « تفسير ابن باديس » : (ص ٥٥٩ - ٥٦٠) ، (ص ٦٣٦) - ابن باديس « آثار الإمام » : ج ٣ : (ص ٢٤٣) - ج ٤ : (ص ١١٢ - ١١٣) ، (ص ١٥٨) ، (ص ١٥٩) ، (ص ١٩٨) - ج ٥ : (ص ٤١) ، (ص ٧٨) ، (ص ٨١ - ٨٢) ، (ص ٨٨) ، (ص ١٥٥ - ١٥٦) ، (ص ١٧٣) ، (ص ٢٣٣ - ٢٣٤) ، (ص ٢٣٨) ، (ص ٢٤٤) ، (ص ٣٥١) ، (ص ٤٥٢ - ٤٥٣) ، (ص ٤٥٩) - ج ٦ : (ص ٧٢) ، (ص ١٠٠) ، (ص ١٣٤) ، (ص ٢٢٢) .

تصنيفها إلى أسباب ومظاهر ودوائر .

(١) أسباب (عوامل) الوحدة:

يمكن رصدها - كما ورد بها الخطاب البادي سي - وفقاً للتصنيف الآتي:

أسباب وعوامل تنظيمية :

وتحوى : [أن تكون للمسلمين جماعة منظمة تفكر وتدبر] .

أسباب / أدوات الوحدة :

تشتمل على [معالجة الأمة بالكتاب والسنة وهدى السلف الصالح / استوحاء الأمة لإسلامها وتاريخها وقلبها / الاعتماد على الله ثم الاعتماد على النفس / لا تكونوا كذوي فكرة يريدون تنفيذها، كونوا كدعاة للخير يحبون لغيرهم ما يحبون لأنفسهم / المجادلة لبيان الحق] .

أسباب / مؤيدات :

وتتضمن : مؤيدات شعورية : تشتمل على : [الأخوة المشفقة / انطواء القلب على الحب والحنان والنصح والإخلاص / الشعور في المجادلة بأن الراد والمردود عليه أخوان يريد كل منهما أن يهدى أخاه إلى ما يراه خيراً ويصرفه عما يراه شراً / حفظ القلوب غير

متصدعة بداء الفرقة / القتال المحدود من أكبر المحرمات والمهلكات / إذا لم يكن الاتحاد بالوازع الديني فليكن بوازع الألم والبؤس المشترك] .

مؤيدات عملية :

وتتضمن [القيام بالمقدسات والصلابة في الدين / الاقتداء بالأنبياء في التجاوز وطلب المغفرة من الله تعالى للمخالف / تجنب أساليب الشتم والإقذاع / سلوك طريقة القرآن في المجادلة ببيان قول الخصم دون تعرض لشخصه مع إقامة الحجة التي ترده عليه مع حسن السلوك والقصد في الوصول إلى الحقيقة / تناسي الخلاف المفرق / النهوض لجلب المصلحة ولدفع المصرة / التأزر في العمل عن فكر وعزيمة / تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة واستعمالها في مصلحة عامة] .

(٢) دوائر الوحدة^(١) :

جاءت هذه الدوائر كما هو متوقع في خطابه على الترتيب الآتي :

- الدائرة الخاصة وتمثلها (جمعية العلماء المسلمين الجزائريين) .
- الدائرة الوطنية وتمثلها (الجزائر) .
- الدائرة الإقليمية وتمثلها (بلاد

(١) انظر تكامل هذه الدوائر في مقاله الجامع : (لن أعيش) : آثار الإمام ، ج ٤ : (ص ١٠٩ - ١١٣) .

المغرب الإسلامي) .

- الدائرة القومية وتمثلها (العروبة) .

- الدائرة الإسلامية وتمثلها (البلاد

الإسلامية والتواجد الإسلامي على

إطلاقه) .

- الدائرة الإنسانية.

ب - الأثر التغييري لخاصية خطاب

الوحدة :

تمثله العناصر الآتية : [نهضة

المسلمين الإيمانية / المحافظة على

الاجتماع والوحدة أصل لازم للإيمان

وحفظ عمود الإسلام / التوحيد

والاتحاد أصل السعادت في الدنيا

والآخرة / في نبذ الفرقة ظهور المسلمين

بمظهر يليق بشرف دينهم وكرم

عنصرهم والنهوض نهضة تحلهم محلهم

[اللائق بهم] .

ماذا - بعد - يمكننا استخلاصه

وملاحظته على الخطاب الباديسي،

ونحن بصدد خاصية مركزية - كما قلنا

- من خصائص خطاب التغيير الإسلامي

الباديسي ؟ أهى محض أمنيات وعواطف

تتوق إلى المثال ؟ أم هي مجرد فكرة لا

تستند إلى تصور فلسفي ودليل عملي ؟

وما هي المرجعية الأولى والأساس لها؟

وما مقدار أثر الواقع بأحداثه الظاهرة

والخفية في تكوينها وارتسام حلولها؟

وبإجمال هل هي كافية للبلوغ بها إلى

بعض غاياتها على الأقل فيما هو متاح

للإمام آنذاك؟

الحقيقة أن لا أحد يملك الإنكار على

من يتصدون لممارسة التغيير حقهم في

التخيل أو التطلع العاطفي بكل ما له

صلة بما وطّئوا عليه أنفسهم من أسباب

وأهداف ووسائل وأساليب التغيير ،

فهذا حقهم الذي يسترون في قدر منه

مع غيرهم ، ثم يزدون عليهم بما لهم

من المؤهلات ومواصفات الخاصة من

الناس وذوي الرأي والكفاية المتميزة

منهم . فللخيال والعواطف - إذن - حظ

طيب في الكثير من إنجازات العلماء

والمفكرين والساسة ؛ لهذا «يمكن القول

: إن التمنيات الإنسانية تسهم بشكل

ملموس في شحذ التغيير الاجتماعي .

وعندما تكون تلك التمنيات متواضعة

، فإن السلبية تسود»^(١).

لقد دلّ الخطاب الباديسي على سمو

وطموح عاليين في أمنياته التغييرية ،

وليس أدل على ذلك من قوله : «إننى

أعاهدكم على أننى أقضى بياضى على

(١) هربرت أ. شيلر : «التلاعبون بالعقول» ، ترجمة : عبد السلام رضوان ، (الكويت : عالم المعرفة : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب : العدد : ٢٤٣ ، ط ٢ : ذو القعدة ١٤١٩ هـ - مارس / آذار ١٩٩٩ م) ص ٢٣ .

العربية والإسلام كما قضيت سوادي عليهما ، وإنها لواجبات .. وإني سأقصر حياتي على الإسلام والقرآن ولغة الإسلام والقرآن، هذا عهدى لكم. وأطلب منكم شيئاً واحداً وهو أن تموتوا على الإسلام والقرآن ولغة الإسلام والقرآن» (١) .

أما المثال الذي يتوق للأمة بلوغه ، فلم يكن من قبيل إيجاد ما لم يوجد ، بل هو في أدنى ما انتهى إليه من صور في التاريخ الإسلامي القريب ، الخلافة العثمانية في أخريات أيامها ، فلم يكن بينه وبينها إلا سنوات قلائل ، فجعل فيها كفجعة أي مسلم . فالتطلع إلى المثال هنا يغدو أمراً مشروعاً لا تثريب على صاحبه ، بل ينبغي أن يكون أحد مراكز القوة في خطابه التغييري .

جـ - أما ما أعد للفكرة من تصور فلا يخرج في جملة عما أشرنا إليه سابقاً من كونها مجموعة من الأفكار والتوجيهات فيما ينبغي عمله لتحقيق الوحدة . فلا نكاد نعثر على برنامج معد مخطط ، يبين الأهداف مرسوم الوسائل والأساليب ، فضلاً عن تفاصيل مخططة حسب مقتضيات كل مرحلة .

فعلى الرغم من أن فكرة « التخطيط » لم تكن غائبة من خطاب ابن باديس ، وكذلك ممارسة للتغيير إلا أنها لم ترتق - فيما يبدو - إلى منهج يحكم التطور والترقي بفكرة الوحدة من مدرج إلى مدرج أرقى .

وإذا سمح الباحث لنفسه بمقدار من التوسع في هذا المقام من البحث عن بعض الأسباب التي يقدر أنها كانت وراء غياب مثل هذا التصور الفلسفي والتخطيط العملي ، فسيجد من بينها أن الميدان الذي وطن الإمام نفسه للتغيير فيه - خطاباً وممارسة - هو الدعوة إلى الله تعالى العامة وفي ميدان التربية والتعليم ، واستعمال الصحافة (وسيلة الإعلام الحديثة المتاحة آنذاك) ؛ فنعثر في هذه وفي تلك على ما يدل على شيء من وضوح التخطيط ورسم المعالم لفلسفة التغيير ، كقوله: « ومضينا على ما رسمنا من خطة، وصمدنا إلى ما قصدنا من غاية ، وقضيناها عشر سنوات في الدرس لتكوين نشء علمي لم نخلط به غيره من عمل آخر ، فلما كملت العشر وظهرت - بحمد الله - تيجتها ، رأينا واجبا علينا أن نقوم بالدعوة العامة إلى الإسلام

(١) ابن باديس : آثار الإمام : ج ٦ : (ص ٣٦٦ - ٣٦٧) .

الخالص ، والعلم الصحيح إلى الكتاب والسنة وهدى السلف الصالح سلف الأمة ، وطرح البدع والضلالات ومفاسد العادات»^(١) ، وكقوله : « إن الجمعية قد جرت على سنة الله في تطور الكائنات ، وقد كان من أطوارها طور للتمهيد ، وطور لإزالة الأنقاض ، وهي الآن في طورها الثالث ، وهو طور البناء والتشييد ، ولكل طور من هذه الأطوار حكمه وحكمته ، وظروفه وملابساته ، وأسبابه ومقتضياته»^(٢) . أوقوله : « لذلك يجب علينا وعليكم - أيها الإخوان الكرام . [كتاب جريدة البصائر] - أن نسير بالجريدة فيما يكتب فيها على خطة تتفق مع الطور الحاضر للجمعية وهو طور البناء والتشييد ، معتقدين أن حركة الإصلاح هي حركة فرغ من وسائلها وإعداد أذهان العامة والخاصة لقبولها ، ولم يبق إلا الإشغال بالمقاصد العملية ، وأهمها توجيه الجهود كلها إلى بيان الحقائق العلمية والدينية بالدروس والمحاضرات والكتابة»^(٣) .

لهذا جاء تقديره - كما يبدو - أن الوحدة المنشودة إن هي إلا أثر لوسيلتي:

التربية والتعليم من جهة ، والدعوة العامة والصحافة من جهة ثانية. وبالتالي فالتخطيط السليم للسير بهما في سبل مذلة سيمهد السبيل للوحدة . كما أعتقد أن هذا التفسير يسمح لنا كذلك بالقول : إن الإمام كان يدرك كون أسباب الوحدة لا يمتلكها طرف واحد مهما بلغ، سواء كان داخل الجماعة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين أو داخل (الأمة الجزائرية) وهو التعبير الذي كان يصر الإمام على استعماله في عملية المناجزة الحضارية مع مسعى الاستعمار الاندغامي (التعبير دائماً للإمام) والاندماجي - فضلاً عن الأمة العربية والإسلامية . ولهذا نراه يسير في خطابه حول الوحدة سيره في القضايا الكبرى للأمة ، فيدعو إليها مع بعض ما لا يقوم ولا تتجلى من التفاصيل إلا به ، دون الانغماس في الانشغال ببناء فلسفي أو تخطيط عملي محكم .

ولكن لا ينبغي أن يفوت علينا هذا الكلام ملاحظة ما كانت تجسده مواقف وشخصية الإمام من مظاهر الوحدة داخل الحركة (جمعية العلماء المسلمين

(١) ابن باديس : آثار الإمام : ج ٥ : (١٠٢ - ١٠٣) .

(٢) ابن باديس : آثار الإمام ج ٦ (ص ١٣١) .

(٣) للرجع نفسه (ص ١٣١ - ١٣٢) .

الجزائريين) ، والوحدة الوطنية،
كاشتراكه في وفد المؤتمر الإسلامي
الجزائري، وانتخابه رئيساً له سنة
١٩٣٧م. غير أنه اعتذر عن هذه
الرئاسة بأدبه الرفيع وبيانه السامق
ومنهجه السديد الذي عبر فيه عن نزوله
على رأي إخوانه في الجمعية بعد الرأي
والمشورة ؛ فقال : « غير أنني لا يمكنني
أن أعمل فيه إلا ما لا يشغلني عما
أوقفت له حياتي من نشر الهداية
الإسلامية واللغة العربية . وذلك هو ما
لا يتجاوز مركز عضو عامل في اللجنة؛
[لجنة المؤتمر الإسلامي الجزائري] ولذا لما
شرفني إخواني أعضاء اللجنة في غيبي
بمركز الرئاسة لم أبادر بالتلبية وأوقفت
البت في الأمر على استشارة هيئات
ارتبطت معها ارتباطاً فكرياً وعملياً في
خدمة الإسلام والعربية . فلما استشرتها
كانت أغليتها الكبرى ترى رجحان
القيام بالخدمة الدينية العلمية، وترى
القيام برئاسة المؤتمر؛ مما يعطل الجانب
الأكبر من هذه الخدمة فما وسعني إلا
قبول إشارتها والصدور عن رأيها» (١).
أما بالنسبة للمرجعية الأساس في
تصور الوحدة وروحها وسلامة غاياتها

فالتحليل السابق لخطابه يحصرها في
القرآن والسنة وهدي السلف الصالح؛ إذ
ليس هناك من عنصر من عناصر
ومكونات خطابه إلا ويرتد إلى هذه
المرجعية ؛ لهذا فكل محاولة لتصوير
الوحدة الوطنية أو القومية - لدى
الإمام- بعيداً عن هدي المرجعية
المذكورة ، فهي من باب تحريف الكلام
عن مواضعه ، والذهاب به في غير
مذهب . فلقد امتزجت «الوحدة
الوطنية» عند الإمام بمرجعية القرآن
الكريم والسنة النبوية وهدي السلف
الصالح إلى حد كانت تشرق فيه أنوار
روحية باهرة ، وبوارق عقلية خارقة ،
انظر إليه يسترسل مع خواطر تنثال عليه
وهو يشرح معنى النفث في قوله تعالى
﴿وَمِنْ شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ﴾ (٢)
فيبين أنواعه وحقيقته وشواهده، وخلود
القرآن على الدهر، فلا يستقل بتفسيره
إلا الزمن، ليعرض بعدها الحديث الذي
رواه مسلم عن عائشة رضي الله عنها :
« أن رسول الله ﷺ كان إذا اشتكى
الإنسان الشيء منه ، أو كانت به قرحة
أو جرح، قال النبي ﷺ بإصبعه هكذا :
(تعني وضعها على الأرض كما فسرها

(١) للرجع نفسه : (ص ١٨٦) .

(٢) الفلق : ٤ .

سفيان بالعمل) ثم رفعها، وقال :
«بسم الله تربة أرضنا بريقة بعضنا
ليشفى به سقيمنا بإذن ربنا» ثم يقول:
« ولو أننا عرضنا حديث التربة والريقة
على طائفة من الناس مختلفة الأذواق
منقسمة الحظوظ في العلم وسألناهم :
آية علاقة بين الشفاء وبين ما تعاطاه
النبي ﷺ من أسبابه في هذا الحديث ؟
فما تراهم يقولون»^(١) ؟ وفي هذا المقام
يسوق (درس الوطنية العظيم) فيقول:
«... ويقول ذوو المنازع القومية
والوطنية ، ولو كانوا يدينون بالوثنية :
آمنا بأن محمداً رسول الله فقد علم
الناس من قبل أربعة عشر قرناً أن تربة
الوطن معجونة بريق آبائهم ، تشفى من
القرح والجروح ؛ ليربط بين تربته وبين
قلوبهم عقداً من المحبة والإخلاص له ،
وليؤكد فيها معنى الحفاظ له والاحتفاظ
به ، وليقرر لهم من منن الوطن منة
كانوا عنها غافلين ، فقد كانوا يعلمون
من علم الفطرة أن تربة الوطن تغذي
وتروي ، فجاءهم من علم النبوة أنها
تشفى فليس هذا الحديث إرشاد لمعنى
طبي ، ولكنه درس في الوطنية عظيم،

ولو أنصف المحدثون لما وضعوه في باب
الرقى والطب ، فإنه بباب (حب الوطن)
أشبه .. ولقد زادنا إيماناً به بعد إيمان أنه
يقول : « تربة أرضنا ، بريقة بعضنا .
ولم يقل : تربة الأرض بريق بني آدم،
فليس السر في تربة وريق ومرض .
ولكن السر في أرضنا وبعضنا ومريضنا -
فهذه - والله ربنا - صخرة الأساس في
بناء الوحدة الوطنية والقومية ، لا ما
يتجح به المفتونون»^(٢) .

أما أثر الواقع بأحداثه في ارتسام
وتكوّن هذه الخاصية، في الخطاب
الباديسي ، فلا نكاد نعثّر على عنصر من
عناصرها بعيداً عن الواقع بأحداثه الخفية
والجلية ، فمن مظاهر الوحدة في خطابه
- مثلاً - ما مذهب إليه من أن منهج
الجمعية في الإصلاح بوسعه أن يحتضن
كل مذاهب الإسلام لو وجدت في
الجزائر » .. فلو كان في الجزائر جميع
مذاهب الإسلام لو سعتهم هذه الجمعية
بعلاجها الناجح النافع - بإذن الله -
للجميع»^(٣) فإنما هو أثر للممارسة
الإصلاحية الدعوية التي كانت تبشرها
جمعية العلماء المسلمين الجزائريين .

(١) ابن باديس : تفسير ابن باديس : للرجع السابق : (ص ٦٣٦) .

(٢) للرجع نفسه : (ص ٦٣٨ - ٦٣٩) .

(٣) ابن باديس : آثار الإمام : ج ٤ : (١٩٨) .

كذلك إنكاره الشديد على "سلامة موسى" لما كتب ما يشير إلى إخراج الشيعة من جماعة المسلمين ، فقال : «.. ولكن قوله : والتشيع نوع من الانشقاق عن الإسلام ، هو الجدير بكل إنكار ، فقد حسب نفسه لما عرف شيئاً من تاريخ الفنون أنه عارف بمذاهب الإسلام ، فحكم على الشيعة بالانشقاق عنه . وهذا الكاتب لم يكفه أن ينفي - في أكثر ما يكتب - عن الإسلام كل ما يحسبه فضيلة ، حتى جاء يحاول أن ينفي عنه أئمة كاملة من أبنائه ، ونعوذ بالله من سوء القصد وقبح الغرور» (١) وقس على ذلك ما كان من خطابه أثراً من آثار مناجزته للطريقة المنحرفة التي كانت أداة من أدوات الاستعمار في تخدير الشعوب وتنويمها ، بل هي ممثلة بحق لنوع من الاستعمار وصفه الشيخ الإبراهيمي (١٨٨٩ - ١٩٦٥) بقوله : «... واستعمار روحاني يمثله مشائخ الطرق المؤثرون في الشعب والمتغلغلون في جميع أوساطه المتاجرون باسم الدين ، المتعاونون مع الاستعمار عن رضى وطواعية ، وقد طال أمد هذا الاستعمار

الأخير ، وثقلت وطأته على الشعب ، حتى أصبح يتألم ولا ييوح بالشكوى أو الانتقاد ، خوفاً من الله بزعمه» (٢) . ولو انسقنا مع الاستدلالات لاكتشفنا لكل عنصر من عناصر خاصية الوحدة في الخطاب البادي سي أثر ما للواقع فيه . هـ - على الرغم مما سبق ملاحظته على هذه الخاصية في أن الأمام لم يتجاوز بها مستوى المبادئ والتوجيهات إلى مستوى التنظير والتخطيط الموسعين ، فإن ممارساته العملية التي هي مضرب المثل في القدوة والأسوة النموذجية كانت بحق مثلاً يحتذى في التأسيس العلمي التطبيقي لمنهج التربية على الوحدة ، وما أعظمه من عمل قد يفوق - عند النظر المنصف - التنظير والتخطيط النظري المجرد عن التلبس بالنماذج العملية السلوكية . فخاصية «الوحدة» ترتد - في مصديرتها - إلى المبدأ الإسلامي الخالد «الأخوة الإسلامية» التي قررها المولى تبارك وتعالى في محكم التنزيل ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ (٣) .

(١) ابن باديس : آثار الإمام ج ٥ : (ص ٨٨) .

(٢) محمد البشير الإبراهيمي : « أنا » مجلة الثقافة ، الجزائر ، السنة ١٥ ، العدد ٨٧ ، شعبان - رمضان ١٤٠٥ هـ - ماير يونيو ١٩٨٥ م ، ص ٢٣ - ٢٤ .

(٣) سورة الحجرات ، الآية : ١٠ .

ونلاحظ في مضمون خاصية الوحدة في الخطاب الباديسي كيف كان يوجه لتجسيد مبدأ الأخوة ؛ مما يسمح لنا بالقول: إنه تمثيل حي لما تتحملة التربية الإسلامية من بعض مسئولياتها ، فمن «مسئولية التربية الإسلامية أن تعمل على غرس مبدأ الأخوة ، كقيمة مطلقة ومنهج في السلوك والتعامل ، مع ضرورة تعليم مبادئ الحقوق والواجبات المقررة شرعاً لجميع المسلمين، والتي لا يسقطها عن أي منهم أي لون من ألوان الاختلاف المشروع أو المقبول أو الممكن أو المباح ، مع ضرورة تربية المشاعر وتقوية القيم والاتجاهات الفرعية التي ترتب على ذلك المبدأ وتندرج ضمن الحقوق والواجبات المقررة : كالحب ، والرحمة، والتعاون ، والمسالمة، والنصرة ، والحسنى ، والثقة ، والغيرة، والإيثار ، ونحوها من القيم والمشاعر والاتجاهات الأخوية والإنسانية التي لا يستثنى منها المسلم المخالف»^(١).

لقد كان المقدار الذي أسهم به خطاب الإمام التغيري في خاصية الوحدة يلبي إلى حد كبير مقتضيات

التأسيس للوحدي فيما كانت تفرزه المرحلة - آنذاك - من أحداث، وتتطلبه من مقتضيات ، خاصة إذا شمل نظرنا الجانب العملي من حركته وجهوده ، ولا نريد مغادرة الحديث عن الخاصية المذكورة قبل أن نكشف عن مسألتين في خطابه:

الأولى : تتعلق بواقع وحدة الأمة العربية والإسلامية:

قال ابن باديس : «الاتحاد الإسلامي والوحدة العربية بالمعنى الروحي والمعنى الأدبي والمعنى الأخوي هما موجودان ، تزول الجبال ولا يزولان ، بل هما في ازدياد دائم بقدر ما يشاهد الناس من عمل في الغرب ضد العروبة والإسلام . وأما بالمعنى السياسي والمعنى العملي فلا وجود إلى اليوم لهما»^(٢) فكأنني به يضع تربيًا ضروريًا لانعقاد الوحدة على المستويين (المعنى الأدبي) و(السياسي العملي) على حد تعبيره.

فلقد عالج الإمام هذه القضية في الدائرتين العربية والإسلامية، فخلص إلى وجود الوحدة بالمعنى الشعوري الأدبي، وإنعدام الثانية واقعياً .

(١) د/ على القريشي « التربية الحوارية : دراسة في إشكالية الاختلاف والوحدة في الإطار الإسلامي » : مجلة المسلم المعاصر ، مصر ، السنة ٢٢ ، العدد (٨٨) ص ٨٨ .

(٢) ابن باديس : آثار الإمام ج ٥ ، (٣٥١) .

وانطلاقاً من هذه الحقيقة وهذا الواقع، راح يطرح ما يثبت للوحدة المعنوية الأدبية أركانها، وانصهارها عبر القرون في بوتقة التاريخ، فذهب إلى أن « الناحية الأدبية الاجتماعية هي التي يجب أن تهتم بها كل الأمم الإسلامية المستقلة وغيرها؛ لأنها ناحية تتعلق بالمسلم من جهة عقيدته وأخلاقه وسلوكه في الحياة، في أي بقعة من الأرض كان، ومع أي أمة عاش، وتحت أي سلطة وجد»^(١). واقترح إطاراً تنظيمياً عالمياً يتناسب مع حجم أمة الإسلام من جهة، وينفلت من أسر أطروحة «الخلافة السياسية» التي لعبت بعض الدول الاستعمارية في المنطقة على أوتارها بما ينسجم مع سياستها المشبوهة، بعد أن عاونت على القضاء على الخلافة الإسلامية، ويتمثل هذا الإطار التنظيمي فيما سماه بـ «جماعة المسلمين» وهم «أهل العلم والخبرة الذين ينظرون في مصالح المسلمين من الناحية الدينية والأدبية، ويصدرون عن مشاور ما فيه خير وصلاح. فعلي الأمم الإسلامية جمعاء أن تسعى لتكون هذه

الجماعة من أنفسها، بعيدة كل البعد عن السياسة وتدخل الحكومات، لا الحكومات الإسلامية ولا غيرها»^(٢). في اعتقادي، ينبع هذا الموقف في مجمله من رؤية الإمام ومنهجه في الإصلاح الذي يحرص فيه على أن يؤمن للدعوة والتغيير الإسلامي والاستقلال عن الكيانات السياسية وما لا بد لها من تأثيرات مختلفة ومتعارضة أحياناً، خاصة في تلك العهود المضطربة من تاريخ المسلمين المعاصر.

إن الترتيب المذكور هنا ينسجم معه الموقف الذي يرى «الثقافي... يحتضن السياسي ويشكله ويجعل منه جزءاً من واقع فكري يعيشه العربي ويرى فيه شرطاً قبلياً لقيام أي واقع مادي آخر، اقتصادي أو اجتماعي»^(٣) على شرط اعتبار العامل العقائدي المشكل الجوهرية للعالم الإسلامي.

أما المسألة الثانية، فتتمثلها الصلة بين «العرب» و«الأمازيغ»، في ذلك التصوير الجميل بين الجنسين في هذه الأرض من بلاد الإسلام، وكيف جمع

(١) المرجع نفسه : (ص ٣٨٣).

(٢) المرجع نفسه : (ص ٣٨٣).

(٣) د. محمد عابد الجابري : « إشكاليات الفكر العربي المعاصر » المرجع السابق : (ص ٧٩).

بينهم الإسلام في آصرة وادعة متينة، فجاء في مقاله « ما جمعته يد الله لا تفرقه يد الشيطان » ، فقال: « إن أبناء يعرب وأبناء مازيغ قد جمع بينهم الإسلام منذ بضع عشرة قرناً ، ثم دأبت تلك القرون تمزج ما بينهم في الشدة والرخاء ، وتؤلف بينهم في العسر واليسر ، وتوحدهم في السراء والضراء، حتى كونت منهم منذ أحقاب بعيدة عنصراً مسلماً جزائرياً ، أمه الجزائر وأبوه الإسلام . وقد كتب أبناء يعرب وأبناء مازيغ آيات اتحادهم على صفحات هذه القرون بما أراقوا من دمائهم في ميادين الشرف لإعلاء كلمة الله ، وما أسالوا من محابره في مجالس

الدرس لخدمة العلم»^(١) .
لكأنني بالإمام ابن باديس كان يتوجس خيفة على هذا الشعب من تلك الأيدي المشبوهة التي امتدت لهذه الرابطة تريد فكها ، وإيقاد فتيل نار الفتنة بين «أبناء يعرب» و«أبناء مازيغ» لضرب استقرار البلاد ومقومات هذا الاستقرار، فدفعت بما يسمى «بالمسألة الأمازيغية» على اعتبارها حقاً ، لكن يراد بها باطل في أغلب الأحيان ، إذ تحت هذا الشعار يراد تمرير أبشع مشاريع التعريب والاستئصال^(*)، نخلص في الأخير إلى أن الموقف الذي جسده الخطاب الباديسي يبقى هو المعلم الأمثل لأي معالجة، وحل لهذه المعضلة التي دق

(١) ابن باديس : آثار الإمام : ج ٥ : (٤٥٩) .

(*) لإلقاء ضوء على هذه الحقيقة نسوق للقارئ النصين الآتيين :

الأول : تصريح للكاتب المسرحي المعروف (كاتب ياسين) : إذ صرح للإذاعة الفرنسية سنة ١٩٨٦ م قائلاً : « العدو الأول للبربرية في الجزائر هو الإسلام ، ومن ثمة يجب القضاء عليه، وقال : إذا كان أجدادنا البربر قد انهزموا أمام الفتوحات الإسلامية في القرن السابع الميلادي ، فمن واجبنا اليوم وبإمكاننا كذلك أن نثار لأجدادنا ونحن أقوى وأفضل حالاً منهم قبل ١٤ قرناً - انظر جريدة المساء، الجزائر ، العدد الصادر في : ١٧ / ١٢ / ١٩٨٩ .

الثاني : الوثيقة رقم (٢) منشور سري بعنوان : «أيها البربر استيقظوا» [وهي ضمن مجموعة من الوثائق الصادرة عن الأكاديمية البربرية في باريس التي أنشأتها فرنسا سنة ١٩٦٧] ونص الوثيقة رقم (٢) للصادرة عن الأكاديمية البربرية سنة ١٩٧٣ م « أفيقوا من نومكم العميق الذي ظللتكم تغطون فيه لقرون عديدة ، دون أن تشعروا بأن هناك من يعرض بكم، لقتلكم شر قتيل ، دون أن تأخذوا حيطةكم . إنهم يحاولون أن يفصلوا عنكم أبناءكم ، وإذا لم تشاركوا هذا الأمر (أي التعريب) فإنهم يتنكرون لكم (أي أبناءكم) بعد وقت ليس بعيد ، بل يصيرون أعداءكم .

حان الوقت لكي تفتحوا أعينكم قبل أن تفوتكم الفرصة (أي قبل تحقيق التعريب) ولا تنفعكم الندامة حينئذ . لقد زيفوا تاريخكم وحلروكم دون أن تبلوا أي مقاومة ، فأوشككم أن تضيعوا روحكم .

تفرض عليكم عقائد ، ومبادئ تعارض مع تقاليدكم وحضارتكم العريقة لقد أرقنا دماءنا كثيراً من أجل قضايا لا تخصنا ، كفي؟ لقد ظللنا مجرد مرتزقة في خدمة مختلف الأقوام الذين احتلوا أرضنا ... فتحنا إسبانيا وجنوب فرنسا لحساب العرب الذين مانزال نربط بهم . يجب علينا أن نضع حداً لهذا اللبس .

قاوموا ، عارضوا عملية التعريب الجارية ، قبل فوات الأوان ، ذلك أن اليوم الذي يمر ، يقرّبنا أكثر من الاضمحلال والزوال . انظر د/ أحمد بن نعمان : «فرنسا والأطروحة البربرية في الجزائر» ، (الجزائر ، منشورات حلب : ط ١ ، ١٩٩١) : ص ١٣٧ - ١٣٨ .

اسفنيها الإستعمار الجديد في جسم
الجزائر .

٦- خاصية الإنسانية : ليس العجب
أن يحدثنا عالم رباني كالابن باديس عن
كون الإسلام ديناً إنسانياً يتجه الخطاب
فيه للناس كافة ، فتلك من مسلمات
الإعتقاد وبديهيات العلم بالإسلام ،
ولكن العجيب حقاً تصور الإنسانية
مفتقرة - كأشد ما يكون الافتقار -
لخدمة وجهود ابن باديس ، ويحتاج معها
- بسبب ذلك - لتبديد كل ريب يداخل
النفوس في انصراف جهوده عنها إلى
حيز ضيق من «الأوطان» أو مفهوم
قاصر للدين . وما أحسب العجب
ينقضي حين استحضارنا لقتامة المناخ
الذي اجتهدت عقود الاستعمار في
احلولاكها بأرض الجزائر . لهذا ولما
سيأتي بيانه حق لنا اعتبار «الإنسانية»
واحدة من أهم خصائص خطاب التغيير
الإسلامي التي انطوى عليها الخطاب
الباديسي ، الذي سمحنا لأنفسنا - بعد
تأمله ملياً - بتحليله في مكوناته
وعناصره على النحو الآتي :

أ - مكونات عناصر خاصية

الإنسانية^(١) :

وتتحلل في منظورها إلى الآتي :

(١) مجالها : وتحتوي ضمن هذا
الإطار العناصر الآتية : [الإنسانية في
جميع شعوبها ، وجميع أوطانها / جميع
مظاهر تفكيرها ونزعاتها / الوطنية
الإسلامية العادلة هي من الوطن الأصغر
/ الأسرة والوطن الكبير / البلد والدولة
إلى الوطن الأكبر (العالم) / إننا نفرق
جيداً بين الروح الإنسانية والروح
الاستعمارية في كل أمة (فهي ليست من
الإنسانية في شيء)] .

(٢) وسائل تحقيقها : وتشمل :
[الإسلام دين الإنسانية الذي لا نجاة لها
ولا سعادة إلا به ، وأن خدمتها لا
تكون إلا على أصوله / إذا عشت
للإسلام فإني أعيش للإنسانية لخيرها
وسعادتها / زرع المحبة ، فنحب من
يحب الإنسانية ويخدمها ، ونبغض من
يبغضها ويظلمها / تغذية الإنسان بالعلم
الصحيح / الإيمان بأن الإنسان يجد
صورته وخيره وسعادته في بيته ووطنه
الصغير ، وكذلك يجدها في أمته ووطنه
الكبير ، ويجدها في الإنسانية كلها ووطنه

(١) انظر - ابن باديس : آثار الإمام : ج ٤ : (ص ١١٠-١١١) ، (ص ٢١٥) - آثار الإمام ، ج ٥ (ص ١٧٣) ، (ص ٣٤٠-٣٤١) ، (ص ٣٧٨) ، (ص ٥٤٢) - آثار الإمام ، ج ٦ ، (ص ١٤٠-١٤١) .

الأكبر / كراهية ومقاومة روح الاستعمار في الأمم وموالاته وتأيد الروح الإنسانية فيها / السعى للتقريب بين عناصرها، والجهد فيما هو السبيل الوحيد لتحقيق ذلك، وهو العدل والتناصف والاحترام / تربية الإنسانية المعذبة على المبادئ الإسلامية السامية] .

(٣) مقاييسها : وتضمنها - في

الخطاب الباديسي - العناصر الآتية :

[العدل - الاحترام - الاعتراف بالوطنيات (الصغير والكبير والأكبر / من الأسرة إلى العالم) وإنزالها منازلها غير عادية ولا معدو عليها ، وترتيبها بحسب ترتيبها الطبيعي في تدرجها ، كل واحدة مبنية على ما قبلها ، ودعامة لما بعدها] .

ب - أثرها التغييري :

يمكننا التماسه في مضامين العناصر

الآتية : من خطابه :

[تربية أنفسنا أو من إلينا على تحقيق مقصودنا بالإنسانية شعور من غدي بالعلم الصحيح بالحب لكل من يجد فيهم صورته الإنسانية ، وكانت الأرض كلها وطناً له / المحافظة على الأسرة بجميع مكوناتها، وعلى الأمة بجميع مقوماتها ، واحترام الإنسانية في جميع

أجناسها وأديانها / كل شر يأتي لبلاد العالم من الروح الاستعمارية ، وكل خير يرجى للبشرية يوم تسود الروح الإنسانية، تكون الكرة الأرضية كلها وطناً واحداً] .

والآن من أي زاوية ننظر لهذه الخاصية ، أهى مظهر من مظاهر العاطفة الإنسانية في أدوارها ارتفاعاً وسمواً؟ أم هي تعبير عن موقف عقائدي تبلور في اتجاه فلسفي «إنساني» ينبغي إعطاء الإنسانية معنى أرحب مما أراد لها بعض بنيتها وضعها فيه؟ وهل هو - الموقف - منسجم أم مصادم لسنن الله في علاقات الشعوب والحضارات مع بعضها ؟ وهل يحمل ما يؤهلنا به - نحن المسلمين - لأداء دورنا في متديات الفكر العالمي حول قضايا حوار الحضارات ، ومستقبل العلاقات الإنسانية ؟ الحقيقة أننا لا نملك ما يمنعنا من الإجابة عن هذه الأسئلة - على الإجمال - بالإيجاب ، فما ثبت لنا من ألمعية الإمام ابن باديس ، وبعد تطلعه ما هو كفيل بقدرته على تحويل تلك المبادئ والإشارات والملاحظات التي تضمنها خطابه إلى اتجاه «إنساني» مؤسس ، لو فرغ له بالتفصيل والتنظير الموسعين على قدر ما يقتضيه المذهب

وتتوخى منه الغاية .

جـ - لهذا سوف نفسح المجال لبعض الملاحظات نجيب فيها عما طرحناه من أسئلة كيما تزيدنا وعيًا وإدراكًا لدور خاصية «الإنسانية» في عملية التغيير الإسلامي .

(١) تعبر «الإنسانية» في الخطاب الباديسي عن جوهر رسالة الإسلام والهدف الكبير الذي خطه للإنسان في هذا الوجود، ألا وهو هداية الناس لربهم الواحد الأحد ، وإعدادهم - من خلال هذه الهداية - لنيل السعادتين في الأولى والأخرى ؛ ذلك أن «أغلب الحضارات كانت لها أهداف ... والحضارة العربية الإسلامية كان لها هدف محدد وهو إنقاذ الإنسان ، وذلك حينما اتخذت من الإسلام قدرة للارتكاز والإحالة .. أي تحيل إليه كحضارة ... وإنقاذ الإنسان يشمل كل أبعاده . إنقاذه أولاً من غروره، ومن سوء استخدامه لذاته، وإنقاذه من تسلط الجانب المادي لغرائزه على الجانب النفسي ، وإنقاذه من سلوكه البشري مع الآخرين ... وإنقاذه من

الدنيا ومتاعها وغرورها ، فهو جاء إلى الدنيا برسالة الخير والبناء من أجل القيم وإسعاد الإنسان ونفعه» (١) .

يتجلى هذا الهدف - في الخطاب الباديسي على نحو ما حللنا - في (الوسائل) ؛ إذ يقرر أن الإسلام دين الإنسانية الذي لا نجاة لها ولا سعادة إلا به ، وأن خدمتها لا تكون إلا على أصوله . وفي (الوسائل) و(أثرها التغييري) معاً ، حين نذهب إلى أن الإنسانية المعذبة ، لو تربت على المبادئ الإسلامية السامية ، فستكون الكرة الأرضية كلها وطنًا واحدًا . وقد رصد لها (المقاييس) التي تكون بها الإنسانية إنسانية ، ما يضعها على سبيل التقدم بها نحو هدف الحضارة الإسلامية ، كالعدل والاحترام ، وإنزال كل وطن من أوطان الإنسانية منزلته الطبيعية دون انفصال بينها في مرمي المساعي ، وإهداء النفع لبنيتها . فال محور الذي ينبغي أن يقوم عليه تفاعل الإنسان مع أخيه الإنسان هو الاقتراب والتقريب إلى الله عز وجل .

(٢) من أهم ما تنهياً له عملية التغيير

(١) د. رشدي غكار «حوار متواصل حول مشاكل العصر» . حاوره : حميس البكري : (القاهرة ، مصر مكتبة مدهولي ، ط٢ ، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م) ، ص ٤٣ .

الإسلامي المعاصر ، إعداد وترتيب الإنسان المسلم الذي لا ينفصل في وعيه وإدراكه عن واجب الترقى بمستواه الحضاري، بوصفه مقدمة هامة للشهود الحضاري.

(٣) إذا نظرنا للموقف في سياقه التاريخي على مستوى الأفكار والأحداث والاتجاهات ، نجد الخطاب الباديبي الإنساني ترجمة صادقة للنظرة الإسلامية المتميزة للإنسان ، إذ طالما تخرست أقلام وتمحل مفكرون ، فنسبوا التفوق لجنس بشري معين ، كالجنس الآري أو الهندي أو الأوربي أو الهندي الجرمانى ، وسخرت لذلك علوم كثيرة في الغرب الذي اخترع هذه الأوهام، كما اخترع لها مما تخيله أدلة تؤيد وجهات نظره ، لكنه لما ذاق هو - الإنسانية من ورائه - وبال ما صنعت يده ، حينما تصدى لتطبيقها بعض ساسته كهتلر ، كان لابد - بعد التجربة المرة - من الانتهاء - على الأقل في الحيز الحضاري الغربي - إلى « أن نظرية تميز جنس على جنس إنما هي تشويه

وتزييف لحقيقة بناء التاريخ»^(١) . أما مضمون خاصية « الإنسانية » في الخطاب الباديبي الإسلامي فيعود بالقضية إلى موضعها الطبيعي ، فالإنسان من حيث الجنس واللون واحد، أما عوامل التفوق فتطلب في غير هذا ، إنه أجمل وأرقى ما عبر عنه القرآن الكريم ، ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾^(٢) .

فالقرآن الكريم - بهذا - «قد وضع الإنسان .. في موضعه الصحيح حين جعل تقسيمه الصحيح أنه (ابن ذكر وأنثى) وأنه ينتمى بشعوبه وقبائله إلى الأسرة البشرية التى لا تفاضل بين الأخوة فيها بغير التقوى ، وقد نسميهم باصطلاح الأسماء (أممًا) كثيرة كلما تباعدت بينهم المواطن وتحيزت بهم الحدود وتشعبت بهم العقائد واللغات، ولكنهم قبل هذا الاختلاف أمة واحدة لها إله واحد : هو رب العالمين»^(٣) . متى تشربت روح إنسان التغيير المسلم

(١) حسين مؤنس : «الحضارة» ، (الكويت المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، ط ٢ ، جمادى الأولى ١٤١٩ هـ - سبتمبر /أيلول

١٩٩٨ م) : ص ٥٠ .

(٢) سورة الحجرات : ١٣ .

(٣) عيسى عمود العقاد : «الإنسان في القرآن» (لبنان ، المكتبة العصرية) ، ص ٥٠ - ٥١ .

هذا الموقف ، ارتقى حسه الحضاري إلى مستوى خدمة الإنسانية في جميع شعوبها، والحدب عليها في جميع أوطانها، واحترامها في جميع مظاهر تفكيرها ونزعاتها ، ويتمثل ما ذهب إليه ابن باديس - قولاً وفعلاً - كما كان عنده كذلك قولاً وفعلاً «أنا زارع محبة، ولكن على أساس من العدل والإنصاف والاحترام مع كل أحد من أي جنس كان، ومن أي دين كان، من كل جنس ومن كل دين»^(١).

(٤) إذا غذي الإنسان بالعلم الصحيح ، شعر بالحب لكل من يجد فيهم صورته الإنسانية ، وكانت الأرض كلها وطناً له، تطرح خاصية الإنسانية - في الخطاب الباديسي ضمن هذه المقولة - غاية من أهم غايات العلم وأهدافه، فتضبط مساره منذ البدء ، وتساقه إلى أن تبلغ به غاية نفعه وفائدته ، وباحترامها يحصل التمايز بين استعمال للعلم واستعمال آخر لا يلقي لتلك الغاية بالاً. وبها نفرق بين علم يسخر للإنسان، كل إنسان ، وعلم تجنى فوائده بعض الأجناس والشعوب ، وتحجب عن عداهم مما خلق الله من

أمم وبشر . بها لا نخشي تحول العلم وكشوفه ومخترعاته إلى «وحوش» تنذر بني آدم بالخطر كل حين ، هذه الحال كثيراً ما كان عصرنا يميل بالتطور العلمي وبالإنسان إليها : «فلقد كان التطور التاريخي ينحو بالإنسان نحو مزيد من التعاطف والرحمة والعون ، لكن عصرنا بطبيعة كيانه التقني [التكنولوجيا] يقلب المسار ، فيعود بنا إلى مزيد من القسوة والعنف واللامبالاة، لقد بات عسيراً على الإنسان في عصرنا أن يكون إنساناً»^(٢) ، على الرغم من الدعوات المتكررة ليتجه العلم إلى ما يحقق للإنسان إنسانيته.

والحقيقة أن العلم والثقافة والسياسة جميعها مطالب بالتنازل عن الغطرسة والتحيز والعنصرية والأنانية وقدر كبير من المادية المغالية؛ ليصبحوا على سواء في مواجهة «الإشكالية الجديدة المطروحة في وجه العلم والتكنولوجيا ، وفي وجه الثقافة أيضاً، هي النظر في كيفية استعمال معارفنا المكتسبة لتأهيل البشر لمحاربة الفقر ، والبؤس ، والظلم الاجتماعي ، والتهميش ، وكرهية الكرامة والحقوق الإنسانية ،

(١) ابن باديس آثار الإمام : ج٤ (ص ٢١٥) .

(٢) د/ ذكي نجيب محمود ، «هذا العصر وثقافته» (مصر، دار الشروق ط ١ - ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠) ص ٦٤ .

والاستعمال المفرط للطبيعة ومواردها المحدودة»^(١) وهي وإن كانت مشكلات - في معظمها - تستوطن الجنوب من عالمنا ، فهي تطرح بوصفها قضايا عالمية إنسانية ، الكل معرض لمخاطرها وآثارها ، وعليه فالكل - أيضا - مطالب بالتفكير الجاد والعمل الصادق لمواجهتها بطريقة إيجابية مفيدة للإنسان.

(٥) لا نكاد تلفت وننتهي مما سبق ملاحظته حتى تستقبلنا ناحية معرفية ، لا نطن بأن فحوى خاصية الإنسانية في الخطاب الباديستي التغييري تقصر عن التعبير عن فحواها . وهي ضرورة أن يكون « الإنسان » محور المعرفة والعلم ، لا بوصفه موضوعاً فحسب ، بل موضوعاً وغاية ، وكياناً متفرداً ، متكاملأ مادة وروحاً ونفساً ، فعلى قدر ما ينال العلم من « أنسنة » (من الإنسانية) تأخذ الحياة أوفر وأعمق حظوظها من الإنسانية ، يقول (رينيه دوبو) : « في ميدان العلم ، كما في ميزان النشاطات الإنسانية ، فإن سرعة التقدم هي أقل أهمية من اتجاهه ووجهته : فمن الناحية المثالية يجب أن تؤدي المعرفة إلى التفاهم والحرية

والسعادة بدل القوة والتقنين الشديد، والتكنولوجيا في سبيل النمو الاقتصادي. والتأكيد على المقاييس الإنسانية لا يعنى التراجع عن العلم، بل يشير إلى الحاجة لتوسيع النشاطات العلمية، وإعادة تكريسها في الاتجاه الصحيح ، يجب على العلماء أن يزدوا من إبراز اهتمامات الإنسان الكبيرة عندما يتقنون مسائل الدراسة والبحث ويصوغون نتائجها . وبالإضافة لعلوم الأشياء يجب أن يدعوا علم الإنسانية هذا ، إذا أرادوا أن تصبح أفكارهم وتطبيقات جهودهم خيوطاً في نسيج الحياة العصرية . فالثقافات والمجتمعات مثل الكائنات الحية الأخرى، لا تستطيع الاستمرار في حياتها ما لم تصن تماسكها الداخلي . وباستطاعة العلم أن يندمج ويتحد كلياً في الجسم الاجتماعي الثقافي إذا أنجز علاقة ذات معنى أكبر لحياة الإنسان»^(٢) .

ولكن الملاحظ على هذه الحضارة الغربية أن المعرفة والعلم فيها لا ينفردان وحدهما بالقرار المتعلق بتوجيه ونطاق توزيع ثمار العلم وكشوفه ، فالمال الذي يمول البحث العلمي وحركة الاقتصاد

(١) المهدي النجرة ، « الحرب الحضارية الأولى » ، (الجزائر، شركة الشهاب ، ط ١ - ١٩٩١) ، ص ٣٣٨ .

(٢) رينيه دوبو ، « إنسانية الإنسان » ، ترجمة : د. نبيل صبيحي الطويل ، (سوريا - لبنان ، مؤسسة الرسالة ، ط ٢ - ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م) ص ٢٥٩ .

التي تتحكم في الإنتاج وبالتالي ذبوع العلم وانتشار نتاجه ، فضلاً عن السياسة ، لهم من حظوظ القرار في هذا الشأن ما لا يقل عن حظ العلم والمعرفة نفسها أو يفوق .

(٦) تمثل هذه الخاصية - الإنسانية - قاعدة مفيدة في تعارف الحضارات ؛ إذ ينبنى التعارف وفقها على أسس أخلاقية محضة ، وكذلك الشأن فيما ترصد له من الوسائل ، وتهدف إليه من الغايات . فتكسب التعارف - بهذا - مذاقاً أخلاقياً سامياً ، يفسح لتفاعل التعارف الميداني كي يعبر عن المعاني السامية في العلاقات الإنسانية ، ويؤكد بالتالي «أن العالم لا يستطيع أن يعالج أزماته ومشاكله بالسياسة فحسب ، أو بالاقتصاد والعلم فقط ، فالسياسة تحولت إلى أداة لجلب المصالح ، والاقتصاد محكوم بالمنافع وبقاعدة الربح والخسارة ، والعلم انفصل عن القيم ، والذي يضيفه الإسلام في هذا المجال ، مجال العلاقات الدولية هو إدخال منظومة القيم والأخلاق (التقوى) . فقد بات من المؤكد أن العالم بأمس الحاجة إلى منظومة من القيم والأخلاق؛ لأن

من أشد ما يفتقده العالم المعاصر ويتضرر كثيراً بافتقاده ، هو انعدام العامل الروحي والوجداني والأخلاقي في العلاقات الدولية وبين الأمم والحضارات»^(١) .

إننا لا يجب أن نستكين إطلاقاً - ونحن نطلب دورنا الثقافي والإنساني والحضاري في العالم والقرن الجديد - إلى الأنماط الواقعية التي تسود علاقات الشعوب والحضارات من زوايا مادية مصلحة محضة ، بل لابد ألا نلن في اجتهادنا لبناء نموذجنا الحضاري المتميز في جوهره بقيم (التقوى) ونمد جسور التعارف الحضاري في كنف قيمها أيضاً؛ وفاء لديننا ولتجربتنا الحضارية الزاهية بها .

إن ما طرحه الإمام ابن باديس في هذا الصدد ينسجم مع ما ألحنا إليه ، فيستحق - بحق - أن يوصف بكونه أحد رواد الدعوة إلى « حوار الحضارات » و« تعارف الحضارات » و« التعاون الإنساني » . فلا عجب - في الحقيقة - من ذلك فابن باديس خريج ذكي لمدرسة القرآن والسنة والحضارة الإسلامية الإنسانية .

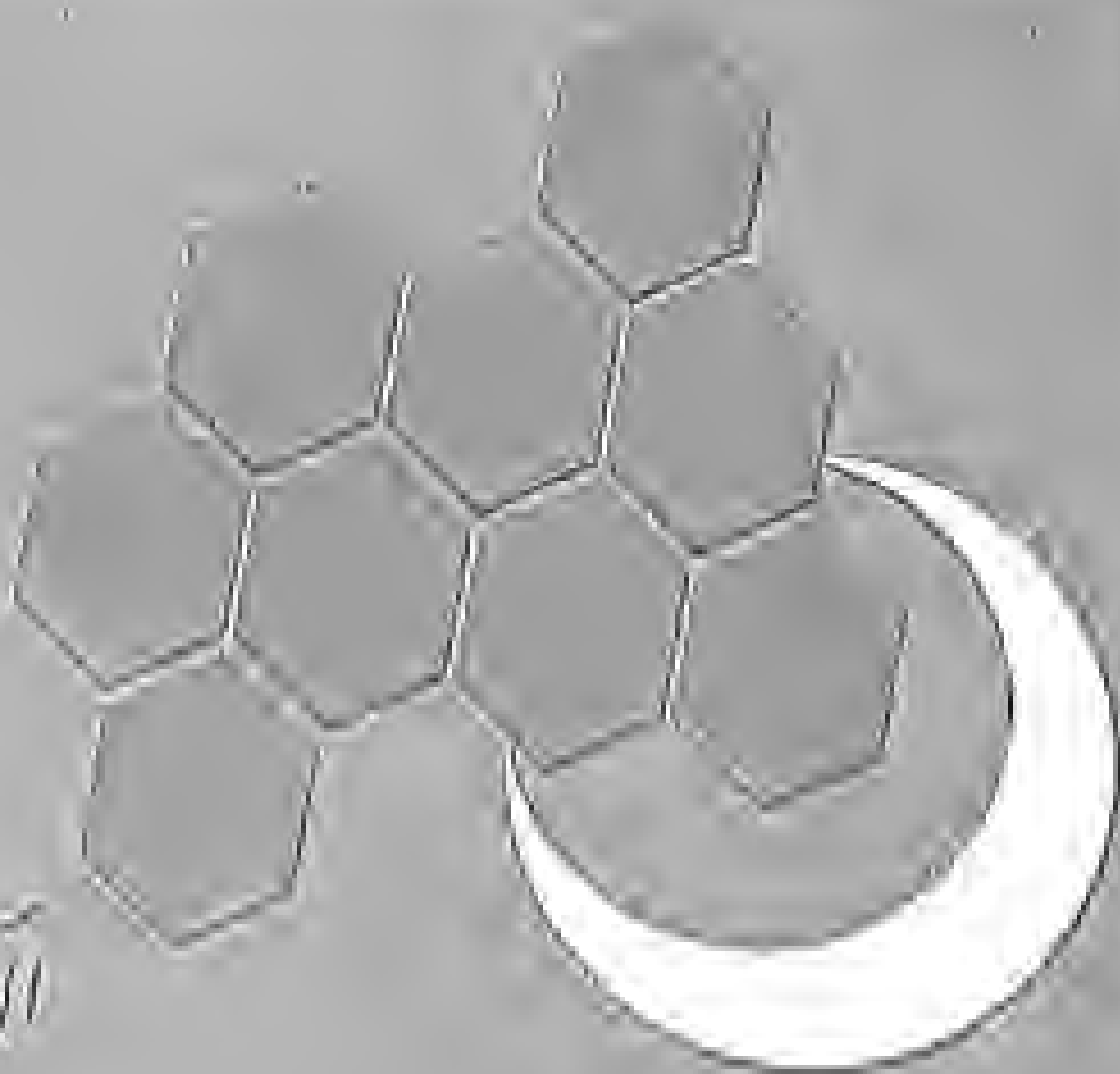
(١) زكي الميلاد، المسألة الحضارية ، ص ٧٨ .

والطرد) خاصة إزاء تحديات العولمة .
 - تجاوز مفهوم « التعايش السياسي » إلى مفهوم «التعاون بين فئات المجتمع الواحد» في ظل مفهوم خاص للديمقراطية.
 - رؤيته للغرب وحضارته وكيفية التعامل معه في حاجة إلى الكشف والتعمق .
 - الدعوة إلى مزيد من الدراسات العلمية التي تسلط الضوء على (تجربة ابن باديس في التغيير) باعتبار مرحلته كانت متميزة ضمن مسار تجربة التغيير عند جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

الخاتمة :
 وقد ضمنتها مجموعة من الاستنتاجات والملاحظات :
 - إن الخطاب الباديسي ليس استجابة لتحديات مرحلته فحسب ، وإنما هو لا يزال صالحاً - في كثير منه - لمساعدتنا على معالجة أزمنا الراهنة وفق رؤية متوازنة لعلاقة العصر بالإسلام ، ومن وجوه هذه الأزمة : الأزمة الروحية - مسألة الهوية - الأزمة الثقافية، باعتبارها إحدى أهم القلاع التي نحتّمى بها في مواجهة حل معادلة (الامتصاص



استراتيجية التغيير التنظيمي مدخل إسلامي مقارنة

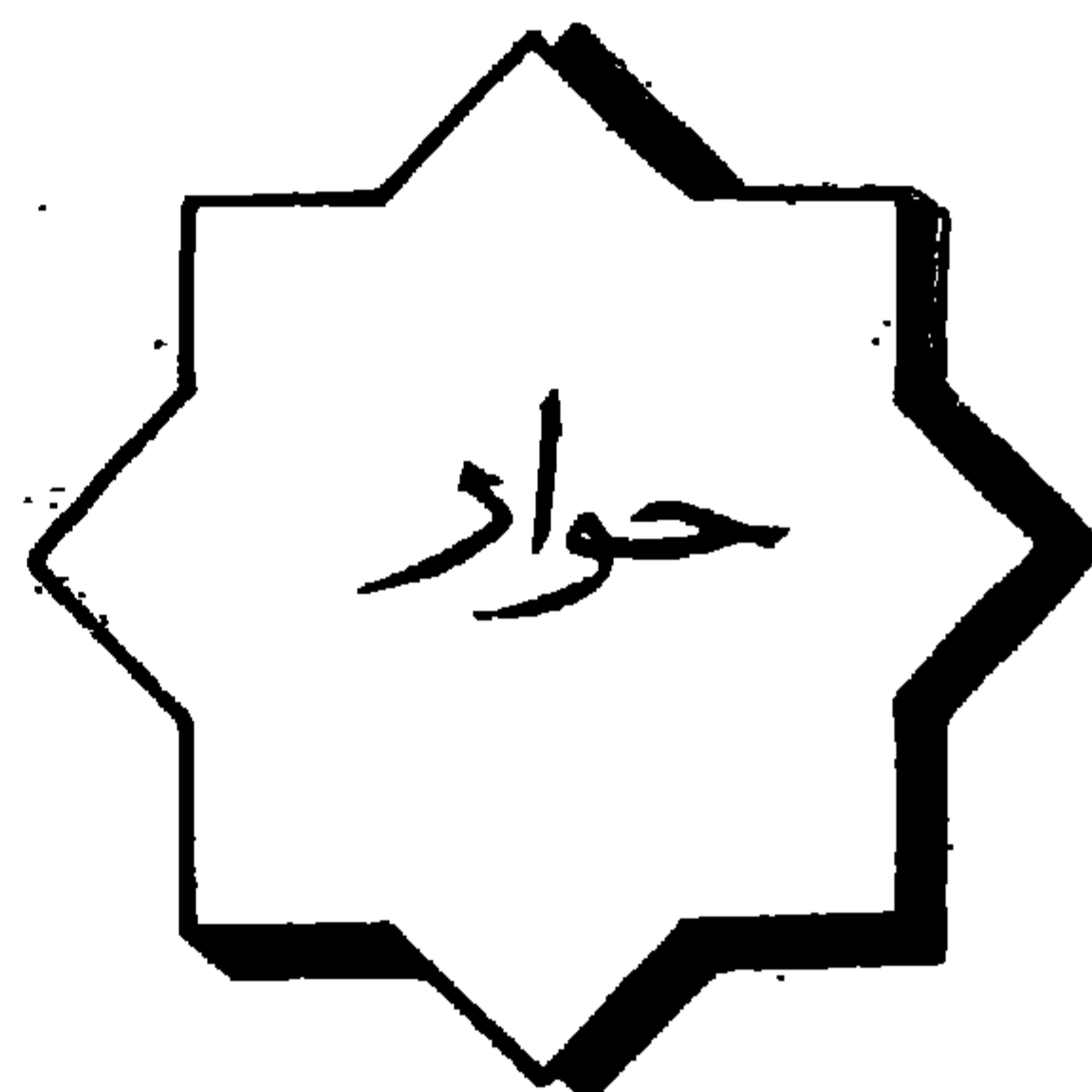


تأليف
الدكتور محمد المحمدي المنصفي
قسم إدارة الأعمال
كلية التجارة - جامعة القاهرة

طبعة ٢٠٠٩



نصُ الفقيه : «تحويل السُّلطة»



مهتز عبد اللطيف الخطيب (*)

استدعى - في الخطاب الفقهي - قواعد الأصول والحديث؛ لتطبق عليه كما طُبِّقت على نص الوحي تمامًا، ويؤسس لهذا التطبيق كما أسس له في نص الوحي من قبل .

يدرس هذا البحث مفهوم النص ، وكيف بدأ التأسيس لسلطته بمعزل عن كونه شرعيًا؛ ليدرس بعد ذلك، ومن خلال تحليل للنصوص الفقهية، كيف استخدمت هذه السلطة لإحلال نص الفقيه مكان النص الشرعي مُقَمَّصًا شخصيته ، ومُعْطَى صلاحياته؛ مما

نص الفقيه هو النص الشارح لنص الوحي والمبين له، ومن ثَمَّ عُبِرت سلطة النص الأول (الوحي) إلى النص الثاني (الفقيه)، لكن هل يجوز لنا تجاوز ذلك النص الشارح إلى النص المشروح، ومن ثم التعامل معه مباشرة ودون وسائط ؟ هنا يقف الخطاب الفقهي موقفًا سلبيًا حين يقف عند نص الفقيه، ويعد تجاوزه دخولاً في دائرة المنسوع (المحظور شرعاً) وهنا يتم إحلال نص الفقيه مكان نص الوحي، وتنتقل خصائص نص الوحي إلى نص الفقيه، الأمر الذي

(*) باحث سوري - متخصص في الدراسات الإسلامية .

استدعى معه إشكالاته في الإثبات والتحليل .

ونؤكد منذ البداية ضرورة التواصل مع تراثنا وفق منهج نقدي بعيداً عن «فقه المستنقعات» الذي لا يرى في التراث إلا ما هو مظلم ويقوم بإبرازه ، وعن «فقه التمجيد»^(١) الذي لا يرى في التراث سوى المواقف البطولية ، وعن «فقه التبرير»^(٢) الذي يلجأ دائماً إلى التأويل؛ مما يؤدي في غالب الأحيان إلى تجاوز النص ، فإن هذه الثلاثة تمارس خيانة للتراث والأمة .

والبحث في التراث ليس استعادة للماضي بما هو ماضٍ، بل هو بحث في جذور الواقع ومرتكزاته، سعياً لتوصيف مشاكلنا المعاصرة ، والوقوف على أسباب نشأتها وآليات تشكلها بهدف معالجتها، فالتراث حاضر وغائب؛ غائب عن وعي كثير من الناس، وحاضر في لا وعيهم ، فاعل فيهم .

وينبغي أن نشير منذ البداية إلى أن البحث يتناول مرحلة تاريخية معينة، تعد بمثابة الجذور للخطاب الفقهي المعاصر، الذي هو معاصر على مستوى الصياغة والأسلوب فقط .

وإن هذا البحث والنقد الذي يوجه للفقيه لا ينسحب بالضرورة على كل مراحل تاريخ الفقه الإسلامي، فإن مرحلة التأسيس لهذه السلطة وتحولها إنما حدثت في مراحل متأخرة ، فالشافعي كان ينهى تلميذه الربيع عن تقليده ، وأثر عنه قوله : « إذا صح الحديث فهو مذهبي، واضربوا بقولي عرض الحائط»^(٣) وقوله : « مذهبي صواب يحتمل الخطأ ، ومذهب غيري خطأ يحتمل الصواب » .

وكذا أبو حنيفة الذي كان يقول في حق التابعين « هم رجال ونحن رجال»^(٤) .

وقال أحمد لأبي داود: « لا تقلدني

(١) الذي يمثل كثير من الإسلاميين الذين يحاولون «عصرنة» الفقه القديم ، وإثبات أن كل العلوم في الغرب موجودة في القرآن، وأنها سبقنا عصرنا في محاولة استعلاء على إفرات الحضارة الحديثة ، ومن أبرز من جسد هذا الاتجاه طنطاوي جوهري في تفسير «الجواهر» .

(٢) الذي يمثل مدرسة الشيخ محمد عبده رحمه الله في محاولة تأويل للعجزات تأويلاً وضعياً واستنطاق القرآن بالنظريات العلمية مما جعل الدلالية مقولة قرآنية .

(٣) تذكره معظم كتب الفقه ومنها : السبكي ، الإبهاج في شرح المنهاج ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط ١ ، ١٤٠٤ هـ ، ج ٢ ، ص ٢٠٨ ، والسبكي مصنف في هذه المسألة . والشوكاني ، القول للفيد في أدلة الاجتهاد والتقليد ، تحقيق عبد الرحمن عبد الخالق ، الكويت ، دار القلم، ط ١ ، ١٣٩٦ هـ ، ص ٥٧ ، وهذه المقولة نقلت عن الأئمة أيضاً . والنووي في : المجموع شرح المذهب ، بيروت ، دار الفكر ، د . ط ج ١ ، ص ٦٣ تأويل لهذا القول يشترط للعمل بالحديث الذي يخالف نص الشافعي، بلوغ رتبة الاجتهاد في المذهب .

(٤) السرخسي ، المبسوط ، بيروت ، دار المعرفة ، د . ط ، ١٤٠٦ هـ ، ج ١١ ، ص ٣ .

ولا مالكا ولا الشافعي ولا الأوزاعي
ولا الثوري ، وخذ من حيث أخذوا»
وقال أيضاً : «من قلة فقه الرجل أن
يقلد دينه الرجال»^(١) .

أزمة النص الديني :

ثمة أزمة حقيقية في التعامل مع النص
الديني سواء على مستوى التأويل
والاستدلال ، واختراق الحجب الكثيفة
التي غطت النص الأول (الوحي) في
لحظة صفائه ونقائه ، أم على مستوى
الإثبات ومعايير القبول والرفض، وهذان
هما مستويا التعامل مع النص الشرعي
كما يؤسس لهما في العلوم الإسلامية
التقليدية، وإذا أضفت إلى ذلك
إشكاليات الواقع ورهاناته المستمرة مع
تطورات العلاقة بين الإسلام والحداثة ،
والإشكاليات المعرفية للقراءات المعاصرة
للنص الديني فإن المساحة ستتسع لتقدير
إضافات كثيرة بين مفردتي العنوان
«أزمة ، النص» خصوصاً وأن
الإشكاليات المطروحة ، لا تزال غير
محسومة أو غير قابلة للحسم إلي الآن
(على الأقل) .

وإذا كانت الحضارة الإسلامية في
محملها « حضارة نص » (النص الديني)
فإن هذا يجعل عدم كفاية النصوص
الأصلية الخالصة (الوحي) مشكلة
جديدة تضاف إلى جملة ما قدمناه ،
الأمر الذي سوغ من قبل وجود
« القياس » منهجاً لا يزال يشكل نقطة
خلاف في التعامل مع النص ، ويسوغ
الآن إعادة البحث في إشكاليات النص
جميعها .

- مفهوم النص : الدلالة اللغوية :

لا شك أن الدلالة اللغوية تمثل هنا
نقطة البداية في تحديد مفهوم النص ،
حيث الصلة بين الدالتين «اللغوية
والاصطلاحية» لها معناها .

فالنون والصاد - كما يقول ابن
فارس (ت ٣٩٢هـ) - « أصل صحيح
يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في
الشيء»^(٢) ، والرفع هو « المعنى»
المركزي لكلمة (نص) ، وكل ما رفع
فقد ظهر ، وكل ما أظهر فقد نص^(٣) .
ومن ثم سميت «المنصة» التي تقعد عليها
العروس ، لتُرى وتُظهر . وكذلك

(١) الشوكاني ، القول للنفيد ، (م.س) ص ٦١ وفيه تقول مهمة عن الأئمة الأربعة في النهي عن التقليد ، وتقديم قول الله ورسوله على أقوالهم .

(٢) ابن فارس ، معجم مقاييس اللغة ، بيروت ، دار الفكر ، د. ت ، ط ٣ ، تح عبد السلام هارون ، ج ٥ ، ص ٣٥٦ .

(٣) ابن منظور ، لسان العرب ، إحياء التراث العربي ، ط ٣ ، ١٩٩٣م ، مادة (نص) ، والزبيدي ، تاج العروس ، الكويت ، وزارة الإعلام ، د. ط ، ١٩٧٩م ، ع عبد الكريم العزباوي ج ٨ ، ص ١٨٠ .

قولهم: « وضع على المنصة » يعنون به غاية الفضيحة والشهرة والظهور .

وكما هو واضح ، فإننا نلاحظ -

على المستوى المعجمي - عدم وجود

المدلول المعاصر لكلمة « نص » ، الأمر

الذي دفع بعض الباحثين إلى نفي وجود

هذا المعنى في اللغة العربية (١) !

- مفهوم النص : الدلالة

الاصطلاحية:

لكن المتبع للكلمة في التراث

الإسلامي ، يجدها مستعملة بالمعنى

المعاصر ، أو بما يقاربه ، نجد ذلك عند

الشافعي (٢٠٤ هـ) في كتابه

« الرسالة »؛ إذ يستخدم كلمة نص ،

ليعبر بها عن « نسيج من العلاقات

اللغوية المركبة التي تتجاوز حدود

الجملة بالمعنى النحوي للإفادة »

فالشافعي يكثر من تعبير « نص كتاب »

في سياق بيان علاقة السنة بالكتاب (٢)،

واستعمل اسم المفعول منه :

« منصوح » (٣) ، وهو يعنى به - فيما

يدلنا عليه السياق - الكلام من القرآن

والسنة ، أو لفظ القرآن والسنة ، وهو

ما جعله الزركشي (٧٩٤ هـ) اصطلاح

الجدليين (٤) ، وهذا أحد الاستعمالات

الثلاثة للنص عند الشافعي .

فقد استعمل الشافعي النص أيضاً

للدلالة على درجات قوة الدلالة

وضعفها (القطعي) وللدلالة على « الظني

الدلالة » (الظاهر عند الأصوليين) ،

الأمر الذي يحسب للشافعي ، حيث

أدرك مستويات الوضوح في الدلالة من

المجمل إلى المبين ، إلى زيادة البيان على

حد تعبيره في « الرسالة » (٥) .

إن الاستعمال الأول عند الشافعي -

وإن كان ما يزال بدائياً (وهو يتناسب

مع بداية تأصيل علم أصول الفقه) - له

دلالاته المهمة في هذا السياق التاريخي ،

فلم نعثر - بعد البحث - على أي

استعمال لكلمة (نص) عند أحد قبل

الشافعي ، حتى عند محمد بن الحسن

الذي تقلد له الشافعي . وهذا أمر له

دلالاته المهمة فيما أحسب .

وإذا تجاوزنا الشافعي نجد تطوراً

(١) أبو زيد ، نصر حامد ، النص - السلطة - الحقيقة ، بيروت - الدار البيضاء ، المركز الثقافي العربي ، ط ١ ، ١٩٩٥ م ، ص ١٥٠ .

(٢) كذلك قوله « نص سنة » ، انظر : الشافعي ، محمد ابن إدريس ، الرسالة ، شرح وتحقيق : أحمد شاكر ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ص ٨٨ ، ص ٩٢ ، ص ١٠٤ ، ص ١٠٥ ، ص ١٥٨ ، ص ٥٧٦ .

(٣) المصدر نفسه ، ص ١٧٢ ، ص ٥٤٥ ، ص ٥٩٠ .

(٤) الزركشي ، البحر المحيط ، نج : الشيخ عبد القادر العاني ، الكويت ، وزارة الأوقاف ، ط ٢ ، ١٩٩٢ م ، ج ١ ، ص ٤٦٢ .

(٥) الشافعي ، م . م ، ص ٢٧ - ٢٨ .

ملحوظاً في الدلالة لكلمة نص ، وهي تظهر عند الحنفية؛ حيث نجد فصلاً عقد لـ (متعلقات النصوص » عند الشاشي (ت ٣٤٤هـ —) تلميذ الكرخي ، في أصوله (١).

ولا يخفي شدة وضوح دلالة العنوان على المعنى المعاصر للنص ، بل إن الأصوليين كان لديهم وعي تام لمفهوم النص (٢) حيث فرقوا بين «الخطاب» و«النص» ، فجعلوا للخطاب أنواعاً، وللنص أقساماً (متعلقات النص)، وهي «عبارة النص» و«إشارة النص» و«دلالة النص» و«اقتضاء النص». والنص يكون وصفاً للدلالة (مقابل الظاهر) ، أو وصفاً للخطاب ، وبهذا يظهر أن قول أبو زيد : «يظل مفهوم النص كما يطرحه الشافعي يدور في محور الدلالة اللغوية ، ومعنى ذلك أن النقلة الدلالية الاصطلاحية لم تضاف للدلالة اللغوية شيئاً يذكر (...) وقد ظلت تلك الدلالة الاصطلاحية (البين بذاته) هي الدلالة السائدة في الخطاب

العربي حتى القرن السابع الهجري تقريباً» وأنها ظلت تتداول بهذه الدلالة (البين بذاته) في مجال العلوم الدينية كلها أو جلها (٣). يظهر هذا القول مخالفاً للواقع، ولا يعكس صورة صحيحة لما عليه الاستعمال لكلمة «نص» ، وربما يعود ذلك إلى مركزية البحث «المعجمي» في دراسته، الأمر الذي يؤكد تحديده القرن السابع الهجري ، وهو عصر ابن منظور (ت ٧١١هـ) صاحب لسان العرب ، ومن ثم صعب عليه تحديد زمن التحول الدلالي للكلمة (٤) .

- النص والسلطة :

لا شك أن النص الديني حين يمارس سلطته على المدينين به ، إنما يقوم بذلك تحت تأثير «مديونية المعنى» ؛ الناشئة بدورها من مصدريته الإلهية . واعتماداً على هذه المصدريّة ، تتقوى مديونية المعنى ، لتصبح مستمرة عبر الزمان والمكان (الصلاحية لكل زمان ومكان)، لكن هذه السلطة وظفت في كثير من

(١) الشاشي ، أصول الشاشي ، بيروت ، دار الكتاب العربي ، د. ط ، ١٤٠٢هـ ، ص ٩٩ . وورد استعماله بمعنى «الكلام» في «الفصول في الأصول» للجصاص ، (ت ٣٧٠هـ) ، ط ١ ، الكويت ، وزارة الأوقاف ، ١٤٠٥هـ ، تح : عجيل النشمي ، ج ٢ ، ص ٣٢١ ، ج ١ ، ص ٢٢٧ .

(٢) الحاج إبراهيم ، عبد الرحمن ، ظاهرة القراءة للعاصرة للقرآن : أيديولوجيا الحداثة ، مجلة «الملتقى» ، العدد (٠٠) ، أكتوبر / تشرين الأول ١٩٩٩م ، ص ٦ .

(٣) أبو زيد ، النص .. س ، ص ١٥٣ ، ص ١٥٤ .

(٤) صرح بذلك أبو زيد نفسه ، انظر المصدر السابق ، ص ١٥٧ .

الأحيان لصالح من يقوم بالتأويل ،
وليس لصالح النص نفسه، حيث حدث
خلط بين النص في لحظة صفائه ،
والنص بعد تأويله ، فصارت كل
التفسيرات بل وعلوم الدين مساوية
ومطابقة للدين نفسه ! وحيث جرى
«الدمج» بين التاريخي والثقافي والنسي،
وبين الكلام الإلهي المطلق عن الزمان؛
فما جعل الخروج عن قواعد العلوم
وتطبيقاتها على النص يمثل خروجاً عن
الدين نفسه، ومن ثم عدم الاعتراف
بمشروعية أي قراءة / تأويل «جديد»
لمجرد كونه «جديداً»، كما تم توظيف
القاعدة المعروفة « لا اجتهاد في مورد
النص» توظيفاً يقوم على خلط بين
مفهومي النص في اصطلاح الأصوليين
«الذين أشرنا إليهما آنفاً» وهما النص
ملفوظاً ، والنص دلالة (قوة الدلالة
وضعفها)، الأمر الذي سمح لتلك
القاعدة بأن تصبح سلاحاً يرفع في وجه
الخصم والمؤول الجديد !

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن كتاب
أرسطو في المنطق كان يسمى «النص»
كما يذكر ابن خلدون^(١) ، وهو أمر له
دلالتة في هذا المقام ، فأرسطو المعلم

الأول ، وكتابه في المنطق «النص» وهو
«زيادة بيان» للنقطة الدلالية لكلمة
«نص» من الدلالة اللغوية (الرفع
والظهور) إلى الدلالة الاصطلاحية
(الكلام) حيث تم إطلاق «نص» على
كتاب كامل .

والجدير بالذكر أن متقدمي اليونان
درجوا على تقسيم أرسطو للمنطق إلى
أبواب ثمانية (المقولات ، العبارة ،
القياس ، البرهان ، الجدل ، السفسطة ،
الخطابة ، الشعر) فهل كان «النص»
(كتاب أرسطو) يمارس سلطة على من
جاء بعده ، حتى أنهم لم يخرجوا عن
تقسيماته ، وأقيمت الشروح له ، كما
أقيمت الشروح - قبل ذلك - للقرآن؟
وهل كانت تسمية «النص» إسقاطاً من
إسقاطات الثقافة «النصية» وضعها
المترجمون لكتاب أرسطو؟ أم هي من
إطلاق الفلاسفة المسلمين ، توازي
تسمية «الكتاب» لسيبويه في مقابل
القرآن؟

كان «المنطق» يمثل العلم اليقيني ، أو
المنهج الذي يُعرف به الحق من الباطل ،
فكان معيار التفكير الذي يقوم بتقويمه ،
ويعصمه من الزلل ، ومن ثم نسب

(١) ابن خلدون ، عبدالرحمن ، المقدمة ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط ١ ، ١٩٩٣ ، ص ٤٠١ .

للغزالي قوله : « لا ثقة لنا بمن لم يدرس المنطق » لأجل ذلك كانت المحاولات لنقد المنطق ، نحو « نقض المنطق » و«الرد على المنطقيين» تمثل التحرر والانعقاد من سلطة «النص القديم / المنطق» ، لتعيد التأسيس «لنص» آخر يكون مكان النص القديم ويسأخذ سلطته، وهو القرآن ، ومرجعية الوحي، في تقويم الفكر ، ويكون إليه الملجأ عند الاختلاف ، ومن ثم قالوا : « من تمنطق فقد ترندق»^(١) فالأمر إذن : نص في مقابل نص ! .

ربما يعنى هذا أن كلمة «نص» لا تكاد تنفك عن «السلطة» بحيث أصبحت المادة اللغوية (النون والصاد) تحتزن في حروفها معنى السلطة.

- النص : تحول السلطة :

اتسع مفهوم «النص» حتى شمل «كلام الفقيه» بالإضافة إلى «نص

الشارع» ، فصارت أقوال الفقيه تسمى نصوصاً ، وكما يقول الزركشي (ت ٧٩٤هـ) : « نص الشافعي ، فيقال لألفاظه: نصوص باصطلاح أصحابه قاطبة»^(٢) ويقول النووي (ت ٦٧٦هـ) : « وحيث أقول النص ، فهو نص الشافعي رحمه الله»^(٣) ، ويعمل الشارح تلك التسمية بأنه مرفوع القدر أو مرفوع إلى الإمام^(٤) وهذا البيهقي يجمع أقوال الشافعي في كتاب «نصوص الشافعي»^(٥) .

هكذا بدأ نص الفقيه يكتسب قدسية موازية للنص القرآني أو النبوي ، الأمر الذي سيتسع - فيما بعد - ويصل إلى التصريحات الواضحة والتطبيقات العملية، إلى درجة طبقت فيها آليات «النص» (الوحي) على نص الفقيه، إثباتاً واستدلالاً، وتحولت السلطة من النص الأول (الوحي) إلى النص الثاني

(١) ودخول للنطق - حسب بعضهم - « مؤامرة خبيثة مكشوفة لهدم العقيدة الإسلامية أدخلت على البنية العقلية واللغوية للحضارة الإسلامية » مقدمة المحققين : د. عبد الله بن عبدالحسن التركي ، شعيب الأرناؤوط : ابن أبي العز ، شرح العقيدة الطحاوية ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ط ١٣ ، ١٩٩٨ ص ١٢ ، ٥٠ .

(٢) الزركشي ، م. س ، ج ١ ص ٤٦٢ .

(٣) النووي ، للنهاج ، مع شرحه (مغنى المحتاج) ، مصر ، مطبعة البابي الحلبي ، د. ط ١٩٥٨ ، ج ١ ، ص ١٢ ، سطر ٣ - وانظر النووي ، المجموع (م. س) ، ج ١ ، ص ٥ السطر ٣ . ونشير هنا إلى أننا سوف نركز بشكل كبير على نصوص الإمام النووي ، ونعتبرها ممثلة للخطاب الفقهي التقليدي ، بوصفه نموذجاً مثالياً للمتأخرين منهم ، فضلاً عن كونه مرجح مذهب الإمام الشافعي ، وعليه المعول في كثير من مسائل اللذهب وترجيحاته .

(٤) الخطيب ، مغنى المحتاج ، م. س ، ج ١ ، ص ١٢ .

(٥) الذهبي ، سير أعلام النبلاء ، تح . شعيب الأرناؤوط ، نعيم العرقسوسي ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ط ٩ ، ١٤١٣هـ ، ج ١٨ ، ص ١٦٦ .

(الفقيه).

- حمى المذهبية:

بلغ التمحور حول كلام إمام المذهب والبحث والتوثيق من ثبوته عن الإمام نفسه مبلغاً يكاد يوازي بعض وسائل إثبات السنة نفسها . الأمر الذي يعده البعض مفخرة ، وهو في واقع الأمر هدر للجهود البشرية وإمكانات العقل من جهة ، ووقوع في أسر سلطة الفقيه من جهة أخرى .

وهكذا أخذ النووي يقول في أثناء الكلام على المفتين في مسألة رجوع العامي إلى المفتي القاصر (الذي لم يبلغ كمال صفات المفتي) ولم يوجد سواه: « إن كان في غير بلده مفت يجد السبيل إليه ، وجب التوصل إليه بحسب إمكانه، فإن تعذر ذكر مسأله للقاصر ، فإن وجدها بعينها في كتاب موثوق بصحته ، وهو ممن يُقبل خبره نقل له حكمها بنصه ، وكان العامي فيها مقلداً صاحب المذهب »^(١) .

إذن فالعامي عليه أن يرحل ليستفتي، وهذا ما يقابل «الرحلة في طلب الحديث»، والمفتي القاصر عليه أن يفتش عن نصوص الإمام في المسألة

بعينها ، ويقتصر دوره على مجرد «الناقل» لنص الإمام ، أي «المبلغ» ، ذلك أن المقلد لا يباح له النظر في «النص» (الوحي) بمعزل عن نصوص إمامه ، لذلك توجه بحثه إلى مصدر التشريع الوحيد بالنسبة له ، وهو نصوص الإمام .

وحسب النووي ، فإن المفتي القاصر يُشترط فيه حتى ينقل (بمجرد نقل) نص الإمام للعامي أن يكون ممن يُقبل خبره ، أي أن تتحقق شروط الرواية المذكورة في «صفة من تقبل روايته» من كتب مصطلح الحديث .

لكن النووي يسكت هنا عن سؤال مهم ، وهو : من الذي يحدد أن «المفتي القاصر» ممن تقبل روايته أم لا ؟ لابد أن يكون إما «العامي» ، وإما «المفتي القاصر» ، والعامي ليس أهلاً لذلك ، فالمفتي القاصر إذن يقرر ويحكم على نفسه، هل هو ممن تقبل روايته أو لا؟ وربما يحيلنا النووي إلى أهل الحديث (المختصين بالجرح والتعديل) ، وبذلك يتأكد القول ليس في تطبيق قواعد الحديث فحسب ، بل في الاستعانة بعلمائه وضمن اختصاصهم نفسه .

(١) للنووي ، المجموع ، م.س ، ج ١ ص ٤٥ .

لقد اشترط في المفتي الذي يعتمد على الكتب أن يعتمد على نسخة موثوق بأنها مذهب ذلك الإمام . قال النووي : « فإن لم يجده إلا في نسخة غير موثوق بها . فقال أبو عمرو : ينظر (...) فإن أراد حكايته عن قائله فلا يقل : قال الشافعي مثلاً كذا ، وليقل : وجدت عن الشافعي كذا ، أو بلغني عنه ، ونحو هذا»^(١) ، الأمر الذي يقابل نقل الحديث النبوي «بصيغة التعريض» ، (قيل ، روى ، ..) إذا لم تثبت صحته .

وفي تعارض قولي الإمام ، يعتبر في ترجيح أحدهما على الآخر - كما يقول النووي - «صفات الناقلين للقولين»^(٢) ، ويتابع القول : « اعلم أن نقل أصحابنا العراقيين - لنصوص الشافعي وقواعد مذهب - أثبت وأثبت من نقل الخراسانيين»^(٣) .

ومن المعروف لدى الفقهاء أن هناك خلافاً كبيراً في نقل نصوص الإمام ، قال النووي : لا يجوز لمفت على المذهب الشافعي إذا اعتمد النقل أن

يكتفى بمصنف ومصنفين ونحوهما (...) لكثرة الاختلاف بينهم (...) لأن المفتي المذكور إنما ينقل مذهب الشافعي ، ولا يحصل له وثوق بأن ما في المصنفين هو مذهب الشافعي أو الراجح منه ، لما فيها من الاختلاف ... بل قد يجزم نحو عشرة من المصنفين بشيء وهو شاذ بالنسبة إلى الراجح في المذهب ومخالف لما عليه الجمهور ، وربما خالف نص الشافعي أو نصوصاً له»^(٤) .

هنا يغيب تماماً «النص الخالص» (الوحي) من الاعتبار ، ويتوجه البحث إلى نصوص الإمام ، وبيان المذهب الذي سيكون «المبين» و«الشارح» للنص الأول ، الدور الذي كانت تقوم به «السنة» قبل ذلك .

لكن السؤال المشروع هنا : ما مصدر الاختلاف بين هذه الكتب في نقل المذهب ونصوص الإمام؟

واستخدام تعبير «شاذ» هنا - وهو المصطلح الحديثي بامتياز ، والذي يُقصد به مخالفة الثقة لمن هو أوثق منه - يستبعد احتمال الطعن في الناقلين ، ويسلم

(١) للمصدر السابق ، ج ١ ، ص ١٧ ، سطر ٢ .

(٢) للمصدر نفسه ، ج ١ ، ص ٦٨ ، سطر ٦ (أسفل) .

(٣) للمصدر السابق ، ج ٢ ، ص ٦٩ .

(٤) م . ن ، ج ١ ، ص ٤٧ سطر ٦ .

مسبقاً بوثاقتهم وإن كانوا عشرة،
ونخالفوا المعروف والراجح في المذهب!
أخيراً : لاشك أن «المفتي القاصر»
كان بإمكانه أن يبلغ درجة «المفتي
الكامل» في الوقت الذي أمضاه بحثاً عن
نصوص الإمام ، فيما لو أمضاه في
البحث والدرس في المسألة ، هذا إذا
كانت درجة «المفتي القاصر» ممكنة
التجاوز في العقل الفقهي ذلك .

- تعدد الشارع:

تستعمل كتب الأصول «الشارع»
وتعنى به «النبي» ﷺ ، حيث إنه هو
المبلغ للنص (الوحي) والشارح له ، فإذا
كان الشارع في حق المكلف (قبل زمن
التمذهب) هو النبي ، فإن الشارع (بعد
زمن التمذهب) هو الفقيه!

ينقل النووي عن أبي عمرو بن
الصلاح (ت ٦٤٣ هـ) قوله : « وإذا
كان المفتي يفتي على مذهب إمام ،
فرجع لكونه بان له قطعاً مخالفة نص
مذهب إمامه ، وجب نقضه - وإن كان
في محل الاجتهاد - [كذا] ؛ لأن نص
مذهب إمامه في حقه كنص الشارع في
حق المجتهد المستقل» (١) .

وهكذا لا يجوز للمقلد - وإن كان
في محل الاجتهاد - مخالفة نص الإمام ،
وهذا ما يبرز مدى استحكام سلطة
الفقيه في المنتسبين إلى مذهبه ، ونلاحظ
هنا مساواة نص الفقيه بنص الشارع
(الوحي) في حق المقلد، وهو تقسيم
«طبعي» ، قد يكون له صلة بموضوع
تبرير السلطة (سلطة إمام المسلمين) .

- لا اجتهاد في مورد النص :

سبقت الإشارة إلى «الخلط» الذي
يتم بين دلالي مصطلح «النص» (اللفظ،
الدلالة) ، ولكننا نضيف هنا «خلطاً»
من نوع آخر ، وهو تعدد مصدر النص،
فإذا كان النص - سابقاً - يعنى (الوحي)
فإن النص هنا يعنى (نص الفقيه) يقول
النووي :

«وله [أي المفتي] أن يفتي فيما لا
نص فيه لإمامه بما يُخرّجه على أصوله ،
هذا هو الصحيح الذي عليه العمل وإليه
مفزع المفتين من مدد طويلة» (٢) .
فليس للمفتي أن يجتهد مع ورود النص
لإمامه - والنص هنا بمعناه المعاصر - ولا
يعنى أن له أن يجتهد فيما لا نص فيه ،
وإنما يُخرّجه على أصول إمامه ، أو

(١) ٢. ن ، ج ١ ، ص ٤٥ ، سطر ٦ (أسفل) .

(٢) ٢. ن ، ج ١ ، ص ٤٣ ، سطر ٥ (أسفل) .

بالقياس ! .

- انقلاب مصدر التشريع:

إذا كان نص الفقيه في حق المقلد - وكلنا اليوم مقلد حسب الخطاب الفقهي - كنص الشارع في حق المجتهد المستقل ، فإن كل أحكام «النص» (الوحي) تسرى على «النص الثاني» (نص الفقيه) ومن ثم فإن مصدر التشريع بالنسبة للمقلد (المسلمين جميعاً اليوم) هو نصوص الفقيه !! أجل نصوص الفقيه ، بحيث تستنبط منها الأحكام ، يقول النووي : « ثم يتخذ [المجتهد المقيد] نصوص إمامه أصولاً يستنبط منها كفعل المستقل بنصوص الشرع» (١) !!

وقد حدث هذا بالفعل ، فمن الأمثلة: أن الأوصاف المستحبة في العروس « ألا تكون شقراء ، فقد أمر الشافعي الربيع [تلميذه] أن يردّ الغلام الأشقر الذي اشتراه له ، وقال: ما لقيت من أشقر خيراً قط ، وقصته مع الأشقر الذي أضافه في عوده من اليمن مشهورة» (٢) ، كما يقول الخطيب الشربيني . ونحن في غنى عن سياق تلك

القصة أيضاً ، ولكن الذي يهمنا هنا ، أن القصة اتخذت للاستشهاد والاستنباط ، فقد استنبط منها حكم «للمقلد» في «المنكوحه» الأمر الذي يعكس حدود السلطة التي وصل إليها «نص الفقيه» .

- التأويل وتجاوز النص :

إذا كان التأويل وتجاوز النص قد مورسا على نطاق واسع في «النص الأول» (الوحي) ، فإن الأمر نفسه حدث مع «نص الفقيه» .

ومثالاً : نص الإمام الشافعي ، على أنه لا يستحب أن يتزوج من العشيّة ، ووردت أقوال في المسألة ، فلهجوا إلى تأويل نص الشافعي لناقضته نصوص التشريع الأصلية (الوحي) . فقال الشربيني - مثلاً - : « والأولى حمل كلام الشافعي - رضى الله عنه - على عشيّته الأقربين ، ولا يشكل ذلك بتزوج النبي - ﷺ - زينب ، مع أنها بنت عمه ؛ لأنه تزوجها بياناً للجواز ، ولا بتزوج علي لفاطمة؛ لأنها بعيدة في الجملة ...» (٣) ، وفي موضوع تكفير القاتل بخلق القرآن الذي حكم به الشافعي يعلق الشربيني

(١) م. ن ، ج ١ ، ص ٤٣ ، سطر ١١ (من أسفل) .

(٢) الخطيب ، مغنى المحتاج ، م. س ، ج ٣ ، ص ١٢٧ ، سطر ٧ (من الاسفل) .

(٣) المصدر السابق ، ج ٣ ، ص ١٢٧ .

قائلاً : « وأول نص الشافعي بتكفير القائل بخلق القرآن ، بأن المراد كفران النعمة ، لا الإخراج عن الملة ، قاله البيهقي [٤٥٨هـ] وغـيره من المحققين »^(١).

وهكذا يعود «التأويل» على النص بالهدم والنقض أحياناً ، وبالتجاوز أحياناً أخرى ، ثم يكون هذا المنهج (التأويل) مذهب المحققين ! فالكفر كفران النعمة ، وفعل غير المستحب لبيان الجواز ، وذات الفعل يكون من الكافر «استدراجاً» ومن المؤمن «كرامة» ! إنه كيل بمكيالين ، تتلاشي فيه المنهجية المحكمة ، وتحل فيه الازدواجية في الأحكام والمعايير ، كل ذلك تحاشياً من رفض النص (رغم بشريته) ، الأمر الذي يعكس نفوذ «نص الفقيه» على «المحققين» . وهو ذات الأمر الذي حدث في « النص الأول » (الوحي) كما فعلوا في حديث «لا صلاة لجار المسجد إلا في المسجد» ، فذهب الفقهاء «المحققون» إلى تأويله بـ «لا صلاة كاملة» ، أو «لا صلاة تامة» أو «لا صلاة صحيحة» ! .

- أبدية السلطة : الصلاحية المطلقة :
إن كانت عدم كفاية النصوص في تعاقب الحوادث دعت الأصوليين ليقرروا «القياس» مصدرًا من مصادر التشريع؛ ليستوعب لا متناهي «الحوادث والزمان» ويحل إشكالية صلاح التشريع لكل زمان ومكان مع محدودية النصوص، فإن الفقهاء لجئوا إلى ذات الشيء ، الأمر الذي يعكس مسلمة هي صلاحية « نص الفقيه » لكل زمان ومكان ، واستمرار سلطته ، فمن شروط المجتهد المقيد كونه « قيمًا بالحق ما ليس منصوصًا عليه لإمامه بأصوله (..) ثم يتخذ نصوص إمامه أصولاً يستنبط منها كفعل المستقل بنصوص الشارع »^(٢) وهو الأمر الذي يجعل نصوص الفقيه لا متناهية (توالدية) .

- تعدد نصوص الفقيه وتناقضها :
لم تخل نصوص الفقيه من تناقض ، الأمر الذي يقابله «تعارض ظواهر النصوص» عند الأصوليين ، والذي تناولوه في باب «التعادل والترجيح» .
قال النووي : «قال بعض أصحابنا : إذا نص المجتهد على خلاف قوله ، لا يكون رجوعاً عن الأول ، بل يكون له

(١) المصدر نفسه ، ج٤ ، ص ١٣٥ ، سطر ٣ .

(٢) النووي ، المجموع ، م٣ ، ج١ ، ص ٤٣ ، السطر ١٢ (أسفل) .

قولان ، قال الجمهور : هذا غلط؛ لأنهما كنصين للشارع تعارضا وتعذر الجمع بينهما ، يعمل بالثاني، ويترك الأول»^(١) « وليس للمفتي ولا للعامل المنتسب إلى مذهب الشافعي - رحمه الله - في مسألة القولين أو الوجهين أن يعمل بما شاء منهما بغير نظر ، بل عليه العمل بآخرهما إن علمه ، وإلا فبالذي رجحه الشافعي ، فإن قالهما في حالة واحدة ، ولم يرجح واحداً منهما (...) أو نقل عنه قولان ولم يعلم أقالهما في وقت أم في وقتين ، وجهلنا السابق - منهما - وجب البحث عن أرجحهما فيعمل به ، فإن كان أهلاً للتخريج أو الترجيح ، استقل به متعرفاً ذلك من نصوص الشافعي ، ومأخذه وقواعده .. فإن لم يحصل له ترجيح بطريق توقف حتى يحصل»^(٢) .

وكما هو واضح ، فقد تناول الكلام السابق قواعد أصولية هي من اختصاص «النص الأول» (نص الوحي) ، وهي : مسألة «النسخ» إذا علم التاريخ، و«الترجيح» إذا جهل التاريخ ، ويكون

الترجيح بكثرة الأدلة أو بوجود العاضد والموافق ، وهو في اصطلاح الأصوليين «ترجيح بحسب المروي» ، وثمة ترجيح بحسب حال الراوي وهو غير مستبعد في هذا السياق، فقد قال النووي : «فإذا تعارض الأعلّم والأورع قدم الأعلّم، فإن لم يجد ترجيحاً عن أحد اعتبر صفات الناقلين للقولين والقائلين للوجهين»^(٣) . وثمة وجه آخر للترجيح وهو ترجيح بحسب الرواية من حيث كثرة الرواة يقول النووي : « ويرجح أيضا بالكثرة، ويُحتاج حينئذ إلى بيان مراتب الأصحاب ومعرفة طبقاتهم وأحوالهم»^(٤) . فإن لم يكن الترجيح فالحاصل هو «التعادل» وهو تساوي الأدلة، فتساقط لانعدام المرجح ، والتعارض إنما هو حاصل في ذهن المقلد. هذه الاعتبارات في التعادل ، وفي الترجيح بحسب الرواية والراوي والمروي، استعيرت من نصوص الشارع (الوحي) وطبقت على «نص الفقيه» مصدر التشريع بالنسبة للمقلد . والنووي مرجح المذهب الشافعي ،

(١) للصبر نفسه، ج ١ ، ص ٦٧ .

(٢) م ٢ ، ج ١ ، ص ٦٨ .

(٣) م ٢ ، ج ١ ، ص ٦٨ .

(٤) م ٢ ، ج ١ ، ص ٦٩ ، سطر ٤ .

يورد هذه الاحتمالات العقلية الكثيرة في تعارض نصوص الفقيه الأمر الذي يسهل في مقابله الاستنباط من «النص الأصلي» (الوحي) مباشرة، وباحتمالات أقل بكثير من هذه الاحتمالات المطروحة؛ مما يقترب من الصواب أكثر من الاعتماد على نص الفقيه!

ولا يخفى أن هذه الاحتمالات تشكل متاهة عقلية مستغرقة في الظن العقلي الذي لا يقوم معه حكم في الواقع. ومع هذه الاحتمالات التي تهدد العقل البشري وتكبّله، يظل الاغتراف من «النص» (الوحي)، محظوراً على المقلد (المسلمين جميعاً) هذا إذا تغاضينا عن الإشكالات المنهجية في الطرح السابق.

إن منشأ هذه الاحتمالات جميعاً هو قياس «نص الفقيه» على «نص الشارع» (الوحي)، وفيه ما فيه من الخلط بين «النص الإلهي» والنص البشري «نص الفقيه» الخاضع للظن والوهم والخطأ والعوارض البشرية جميعاً.

ومن هذا القياس الخاطئ تواردت تلك الاحتمالات. وانتقل «المقعد» من

بيان تعارض «نصوص الفقيه» إلى تعارض «نصوص الشارع» مع استبدال بسيط لكلمة «فقيه» بكلمة «شارع» فقط، وأجدني في غنى عن الإفاضة في مبلغ السلطة التي وصل إليها «نص الفقيه» والتي تَقَالُ كلمة «سلطة» عليها، ثم إن دائرة الإمكان العقلي تتسع عند الفقهاء إلى تصور أن الفقيه يمكن أن يقول قولين متعارضين في وقت واحد، وإلى إتهام الناظر / المقلد نفسه، وأن التعارض حاصل في ذهنه وصرف النظر عن إشكالية التناقض في أقوال الفقيه نفسه.

ونؤكد مرة أخرى على أنه تم استبعاد «النص» (الوحي) من دائرة البحث والترجيح هنا على الأقل، فكان يمكن أن يتميز من «نص الفقيه» الأقرب إلى «النص» (الوحي)، ولا يخفى مبلغ الظن الذي احتفّ بأقوال الفقيه (نصوصه)، الشارحة «للنص» (الوحي) من حيث استنباطه أولاً، ومن حيث معرفة أيّ الأقوال هو الراجح ثانياً، ومن حيث دوائر الإمكان التي تحتويها عملية «الترجيح» ثالثاً، هذا إذا لم نتعد ذلك إلى اعتبار أحوال الناقلين، وإشكالية العدالة والثقة فيهم،

والاختلاف في مراتبهم وصفاتهم ،
أضف إلى ذلك شروح «نص الفقيه»
وما تلاها من تأويلات ...

ثم إن التوقف في الترجيح حيث
تساوى الأدلة يعنى « لا حكم » ، هذا
«اللاحكم» يبدو وكأنه خير من العودة
إلى «النص الأصلي» (الوحي) مباشرة ،
ونبذ التقليد!

- احتياز السلطة:

إذا كانت النقاط السابقة في البحث
تبين كيف سُوي بين السلطتين: سلطة
«نص الفقيه» وسلطة «نص الشارع»
فإن الأمر انتهى إلى دمج السلطتين
(سلطة مضاعفة) ، وأدى إلى هيمنة
سلطة «نص الفقيه» على سلطة «نص
الشارع» تحت مبررات غير موضوعية
كامتلاك اللغة ، والقرب من عهد تنزل
«النص الأول» في لحظة صفائه ،
وكونهم من خير القرون ، وغير ذلك .

لقد تم دمج السلطتين وتطابقهما
نتيجة الخلط بين التاريخي ، والمطلق ،
وتناسى المسافة الفاصلة بين النصين ، ثم
يتفاقم هذا الخلط حتى يصل إلى تجاهل
«النص» «الوحي» ، واستبعاده في
الخطاب الفقهي ، بحيث يشكل «نص
الفقيه» نقطة الحدود ، أو السقف الذي

لا يمكن تجاوزه في البحث والنقاش ،
ليس لعدم الاعتراف بسلطة «النص»
(الوحي) ، ولكن بحجة أن «الفقيه»
أو «المفسر» هو الحامي للنص والناطق
الرسمي باسمه والقيم على شرحه ،
والواقع أن الخطاب الفقهي المعاصر
يؤسس لتلك السلطة الفقهية؛ لأنها
تشكل رصيده الذي يركز عليه ،
ويؤسس سلطته من خلاله؛ لذلك هو
يسكت في خطابه ذاك عن مطلبه
الأساسي الذي يلح عليه بشدة ورغبته
المحمومة تدفعه إلى إن يكون «عنيفاً»
بوصفه الحامي لسلطة «الفقيه» والقيم
على شرح نصوصه، بمعنى أنه بذلك
يؤسس سلطته من خلال سلطة «نص
الفقيه» وهكذا تتشكل السلطة الثالثة ،
وتنتقل من جيل إلى جيل ، ويبلغ الأمر
مداه حين يقول الكرخي (أبو الحسن ،
ت ٣٤٠هـ) وهو من كبار أئمة الحنفية:
كل نص يخالف ما عليه أصحابنا - يعنى
الحنفية - فهو إما منسوخ أو مؤول»
ويقول مُلاً على القاري ، وهو من
الحنفية أيضاً: «المجتهد إذا استدل بحديث
على حكم من الأحكام ، فلا يتصور ألا
يكون صحيحاً ، أو حسناً عنده، ثم لا
يضره دخول ضعف أو وضع في

سند»^(١) ، الأمر الذي يعكس مدى مركزية الفقيه وسلطته المطلقة على المقلد (المسلمين جميعاً) . حيث يصبح «النص» (الوحي) تابعاً للفقيه ، فينسخ أو يؤول؛ لينسجم مع مذهب الفقيه ، نقول هذا ، ونذكر التبرير الذي يمكن أن يكون في الخطاب الفقهي المعاصر لقول الكرخي.

لقد صار «النص» (الوحي) في الوعي الإسلامي نصّاً «محمّداً» ، أوقفته تلك النصوص الفقهية التي أقيمت دونه ، وجُعِلت وسيطاً بينه وبين المؤمن ، وتكاثفت الحجب منذ قرون الخيرية وحتى الآن.

و«النص الثاني» يخفي وراءه حجبه «لنص الأول» عن طريق تأسيس سلطته هو نفسه ، وهو لا يلغي سلطة «النص الأول» بل يدعمها لأنه يستمد مشروعيته ، ويستقي سلطته منها ، السلطة التي تفسّر توظيف «النص الأول» وكيفية تحوله من أداة لمشروع نهضوي هدفه تغيير الواقع إلى مصحف للزينة والتهادي و«البركة» ، وكسب الحسنات في «مواسم» الطاعة ، وفي حفلات التأبين والمآتم ، الأمر الذي

يعكس ثباته وتوقفه عن إنتاج الدلالة ، وهدر فاعليته الحقيقية في الواقع . إن الأمر الذي لا يمكن تجاهله أو غفرانه هو الخلط الذي يقوم به الخطاب الفقهي المعاصر بين «نص الفقيه» و«المفسر» الذي هو ناتج بشري ثقافي تاريخي احتمالي وبين «نص الوحي» الذي هو إلهي مطلق يتجاوز التاريخ ، والأدهى من ذلك تجاهل تاريخية الأدوات التي يستخدمها كل من الفقيه والمفسر ونسبيتها تبعاً لاختلاف الأفهام ، ومنحها الثبات والقداسة ووقف الاجتهاد فيها أولاً ، وفي تطبيقاتها ثانياً ، وبهذا يتم المطابقة بين الاجتهاد والوحي !!

خلاصة ما هدفنا إليه في هذا البحث: التأكيد على إعادة الاعتبار لنص الوحي الذي هو مطلق ، لا تاريخي ، ليس بوصفه نصّاً لغوياً . بل باعتبار مضمونه الإلهي ، وفتح باب الاجتهاد بالنظر إلى نسبية الفهم وبشريته ، وتاريخيته ، مما يجعله في ذاته واجب التجاوز . وهذا يجعل القراءة المعاصرة (بالمعنى المطلق) ليس أمراً مشروعاً فحسب ، بل ضرورة وواجباً

(١) القارى ، الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة ، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ط ٢ ، ١٩٨٦ م ، تح : لطفى الصباغ ، ص ٢٠٧ ، ٢٠٨ .

ينبغي التأكيد عليه ، ونختتم بأننا لا نقرأ كثيراً من القراءات المعاصرة لا لمعاصرتها ، بل لاختلافنا مع مناهجها ومرجعياتها فهي : أما انتقائية لا تقوم علي بحث معرفي ، وتفرضها أيديولوجيا القارئ سعياً « للتبرير » واستنطاق

النص ، وإما تستخدم مناهج صيغت لدرس النص البشري ، ومن ثمّ فهي مُفعمة بالوضعية، تتجاهل البعد الإلهي للنص القرآني ، ولا تنظر إليه إلا بوصفه نصّاً لغوياً ، وبهذا يتساوى مع أي نص آخر (بشري) في الخضوع لتلك الأدوات .



الأسلامية المعرفية

مجلة فكرية فصلية محكمة تصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي

بحوث ودراسات

- التماذج المعرفية الإسلامية والغربية:
تحليل مقارن
أحمد داود أوغلو
- أزمة علم النفس المعاصر
نزار العاني
- فقه شيخ الإسلام ابن تيمية: التسعير والأثمان
محمد العمادة

رأي وحوار

- العلاقة بين المنهجية والأداء التربوي
عبد الحميد أبو سليمان

قراءات ومراجعات

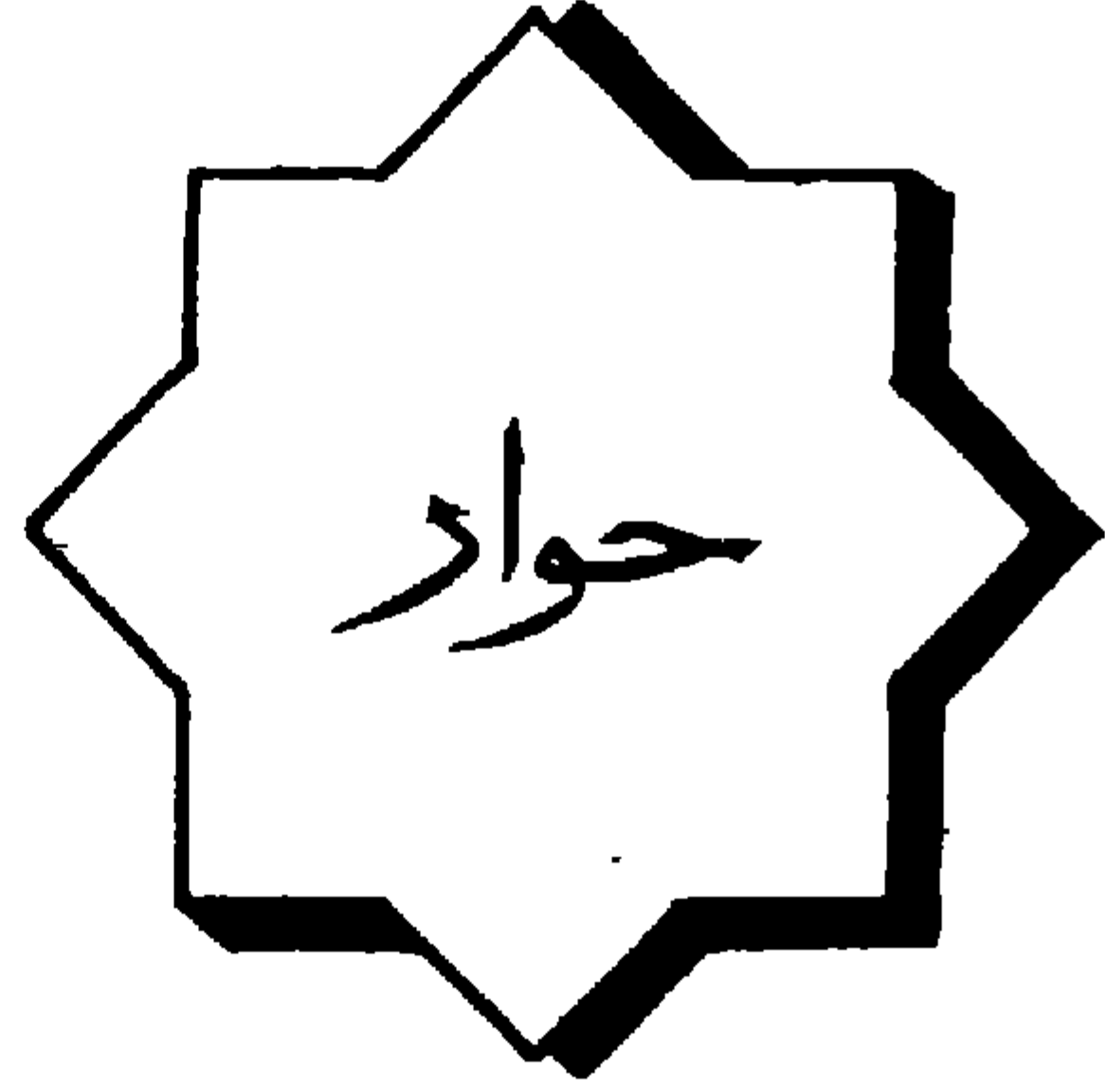
- الاستشراق والنقد الذاتي
محمد عبدالله الشرقاوي
- ملامح التجديد في الفكر الصوفي
جمال ياسي

عروض مختصرة

تقارير

التعريف بالتراث

تعقيب على بحث
نص الفقيه:
«تحويل السلطة»



أ.د. عايي جمعة (*)

الأصول تُرد، ثم بيان حكمها، ثم بيان دليلها، ثم جهة الدلالة، ثم المناقشة حول الدليل، ثم بيان الراجح الذي عليه الفقيه، وفي هذا العرض بيان للعلاقة بين نص الفقيه ونص الشارع، وأن الأول مبني على الثاني ابتناء الفرع على الأصل، وأن استنباط الفقيه للحكم ظني قابل للمناقشة والأخذ والرد والترجيح، وأن العلاقة بينهما هي علاقة «محاولة الفهم».

٢ - بنى المسلمون لأنفسهم منهجاً

يرى الباحث أن نص الفقيه قد طغى في الخطاب الفقهي عبر العصور على النص الشرعي، وهي نظرة غريبة عن الفقه الإسلامي، وألخص مدى غرابتها في النقاط التالية التي أراها قد غابت عن منهج الباحث فكتب ما رآه عند غيابها:

١ - درج الفقهاء على إيراد المسائل الفقهية، بحيث يبدأ الفقيه في عرض المسألة بالتصوير: وهو بيان حقيقة المسألة، ثم يذكر تكيفها، وإلى أي

(*) أستاذ أصول الفقه بجامعة الأزهر .

للكيان الشرعي بجملة ولبيان أسس الفهم وإجراءات التلقي من النص الشرعي أسموه علم أصول الفقه، هذا العلم يفهمون به النص الشرعي، كما يفهمون به كلام الناس، سواء في فهمهم للنص الشرعي «المجتهدين»، أو في تعاملاتهم «العقود والتصرفات»؛ بل إن كثيراً من مسائل أصول الفقه لا مثال لها من نصوص الشرع، ويتم تطبيقها على كلام الناس في معاملاتهم وعقودهم وتصرفاتهم، ويظهر هذا بينا من كتاب «التمهيد» للإسنوي في بناء الفروع على الأصول، ففيه مسائل ليس تحتها أي نص شرعي، وفائدتها فهم كلام الناس والحكم بينهم بطريقة تشابه طريقة الشرع، ولا تخرج عما يرضيه وتكون في إطار أحكامه ومتسقة مع عموم الشريعة.

٣ - أصول الفقه علمٌ نشأ عن إجابات على أسئلة ومشكلات واجهها المجتهد أثناء عملية الاجتهاد؛ حيث سأل نفسه ما الحجة؟ وكيف نتوثق من ثبوتها؟ وكيف نفهمها؟ ثم كيف نميز بين القطعية والظنية في الأدلة؟ ثم كيف نلحق المسكوت عنه بالمنطوق؟ ثم كيف نرجح عند التعارض؟ وكيف نلتزم

بالنص في مقاصده العليا ولا نكر عليها بالبطلان؟ ثم من هو الباحث في ذلك كله؟ واستمد الإجابة من العقيدة واللغة والأحكام الشرعية الموروثة، وكون هذا منهجاً للعقلية العلمية في مجال الشرع، فاستعمال هذا المنهج في النص الفقهي لا يعني مساواته بالنص الشرعي لا رتبة ولا مكانة ولا مصدراً؛ بل يعني أنه منهج منضبط يصلح للتعامل مع النص الشرعي ومع النص الفقهي، مع تصديق الكل أن النص الفقهي هو فهم بشري قابل للأخذ والرد والقبول وعدم القبول.

٤ - الباحث استشهد بمظاهر هذه الوحدة في المنهج، ولكنه نسي مجال الاستعمال؛ حيث إن كل ما نقله من استشهادات إنما هو في مجال استعمال المنهج في النص الفقهي، ولم يبين لنا أنهم قد ألغوا النص الشرعي بالفقهي فلم يذكر أي استشهاد فيه أن النص الفقهي قد تفوق أو أزاح أو حذ من أو ألغى النص الشرعي، وهذا المعنى هو الذي حاول أن يصل إليه من الاستشهادات، فالمقدمات التي قدمها لا توصل إلى النتيجة التي توخاها وأرادها؛ لأن الفقهاء لم يحولوا النص الفقهي إلى سلطة على النص الشرعي، بل جعلوه

سلطة على المقلد الذي يحتاج إلى تلك السلطة ويشعر بالوضوح والأمان في ظلها؛ لأنه غير قادر على الاجتهاد.

٥ - نسي الباحث أن الاجتهاد ليس هو التعامل مع النص وحسب، وأن نتاج الاجتهاد وهو النص الفقهي ليس هو تكرار للنص الشرعي فقط، بل إن عنصر الواقع، داخل في الاجتهاد؛ بل إنه لا يمكن تصور الاجتهاد إلا بإدراك الواقع وهذا هو سر حاجة المقلد للنص الفقهي، إنه عبارة عن تطبيق النص المطلق «الوحي» على الواقع النسبي (زمان - مكان - أشخاص - أحوال)، وهذا الإيقاع لا يقدر عليه عملياً كل المسلمين (حرص الباحث أن يضع المسلمين جميعاً بإزاء المقلدين في بحثه) بل إن ركناً من أصول الفقه هو معرفة شروط الباحث الذي هو المجتهد.

٦ - أرجو ألا يكون الباحث قد تأثر بدعوى غلق باب الاجتهاد التي قاومها السيوطي في «الرد على من أدخل إلى الأرض وجهل أن الاجتهاد في كل عصر فرض»، ولا مقولة ابن دقيق العيد «ما قلدنا الشافعي ولكن وافق اجتهادنا اجتهاده»، ولا اختيارات النووي التي خالف فيها المذهب من أجل الدليل. ويجب أن نعرف أن سلطة النص الشرعي تختلف كمّاً وكيفاً عن سلطة النص الفقهي، وأن النص الفقهي، وإن كانت له سلطة، فهي من نوع معين قابل للنقاش وللأخذ والرد وللتغير عبر الزمان والمكان حسب الحاجة والضرورة والمصلحة فيما هو متوقف على الزمان والمكان بخلاف إطلاقية النص الشرعي وسلطته التامة، والله أعلم.



المجلة الجديدة

مقالات وأبحاث في فلسفة الدين وثقون الاجتماع والعمران

ماجل .. إلى التسوية الإسلامية .. محمد بن حامد الأحسري

الإسلام .. السياسي .. والأصولية .. د. محمد إبراهيم الفيومي

مقدمة في لغة المراجعات .. محمد مصطفى القري

معالم .. في الفكر السياسي الإسلامي .. د. طارق عبد الحليم

الإخوان المسلمون في اليمن .. رؤية نقدية .. صادق أمين محمد

العرب .. وتراثهم ... من التفتاح إلى الارتداد .. د. رضوان جودت زيادة

نحو بناء مجتمع عربي إسلامي مقاوم .. أبو العلا عازمي

التعمد الصهيوني .. في إطاره التاريخي .. د. محمد يوسف عيسى

الوعي المصطلحي .. في فكر الإمام الشهيد .. د. خالد فهمي

الإسلام وحرية الإبداع .. د. أحمد مصطفى

حوارات من أجل المستقبل .. د. طه عبد الرحمن

تحولات الجماعات الإسلامية في مصر .. وسام فتاوي

العولمة الثقافية .. ومخاطرها على العالم الإسلامي .. حسام عبد الله

الشرف العام

جمال سلطان

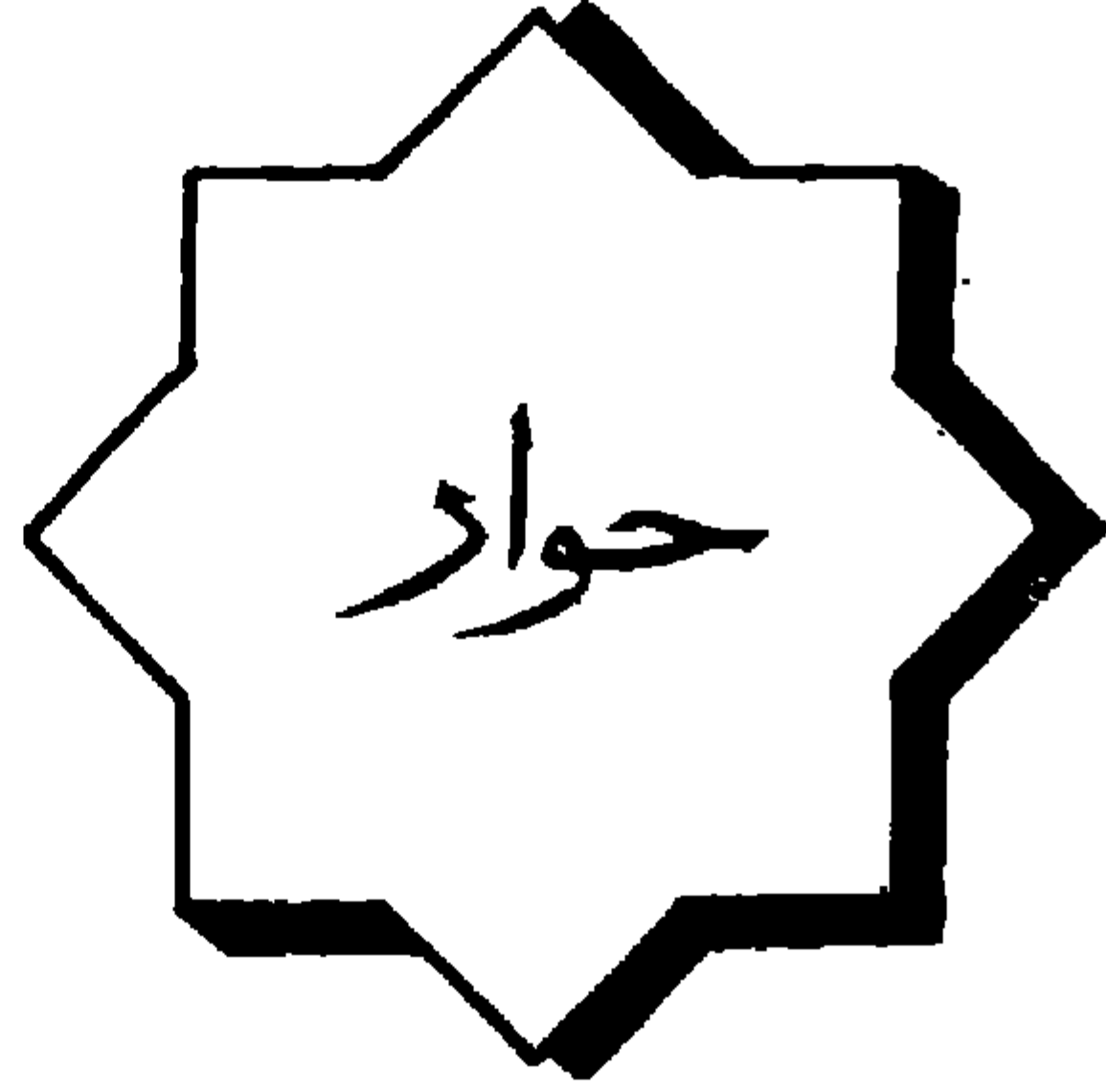
١٣

شتاء

٢٠٠١

شوال ١٤٢١هـ - يناير ٢٠٠١م

الدراسات النفسية لشاهد العيان في القضايا الجنائية



د. عبد المنعم شحاتة (*)

تطرح هذه الدراسة مسألة في غاية الأهمية لم تنل بعد حظها من البحث بما تستحقه، وما يترتب عليها من تطوير في الفقه الجزئي الإجرائي، والمجلة إذ تنشر هذه الدراسة تدعو الباحثين الشرعيين والمختصين في العلوم الجنائية إلى الإدلاء ببلوهم في هذا المضمار.

التحرير

مقدمة :

أوضح «هول» T. Hall أن من خصائص السلوك الإجرامي وجوب النص على كل من :

أ- ما هو فعل مجرم .

ب - ما عقوبة ارتكاب هذا الفعل .

والشريعة الإسلامية تقرر أنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص^(١) ، وأنه لا

جريمة تمر بدون عقاب ، فلا بد من معاقبة المجرم، فالعقاب حق عام للمجتمع يحفظ سلامته وأمنه ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (البقرة: ١٧٩) ، والعقاب لا يكون إلا بحكم قضائي ، هذا الحكم يصدره قاض ، ليس بناءً على قناعته النظرية أو أهوائه^(٢) ، وإنما يبنى القاضي

(*) أستاذ مساعد علم النفس - كلية الآداب - جامعة المنوفية .

(١) ربيع (محمد شحاتة) ، يوسف (جمعة) ، عبد الله (معتز) . علم النفس الجنائي ، القاهرة : مكتبة غريب ١٩٩٥ ، ص ٤٥ .

(٢) يشترط في القاضي تعلم نوعين من الفقه : أحكام الحوادث الكلية - وأحوال الناس ودلائل الحال ومعرفة شواهد ، التي يمكن فهمها من تمييز الصادق والكاذب ، الحق والباطل ، ثم يطابق بين هذا وهذا ، فيعطي حكمه من الواجب ، ولا يجعل الواجب مخالفاً للواقع ، انظر : ابن قيم الجوزية . الطرق الحكمية في السياسة الشرعية (تحقيق : أحمد العسكري) . القاهرة : المؤسسة العربية للطباعة والنشر ١٩٦١ ، ص ٦ .

حكمه على أدلة علمية ومنطقية ، أى بينة^(١) ، وكما يذكر ابن عباس رضي الله عنه ، عن النبي ﷺ أنه قال: «لو يعطى الناس بدعواهم لادعى أناس دماء رجال وأموالهم ، ولكن البينة على من ادعى واليمين على من أنكر» (متفق عليه)^(٢) ، وتأتى الشهادة في مقدمة الإثبات ، فهي حجة شرعية ، أي تظهر الحق وتبينه^(٣) .

ولشاهد العيان دوره الخطير في مسار العدالة ، فبقدر دقته بقدر ما تكون الأحكام القضائية دقيقة وعادلة ، خاصة إذا كان هو دليل الإدانة ، أو التبرئة ، الوحيد ، وكثيراً ما يكون كذلك ، فعلى سبيل المثال ، أصدرت المحاكم الأمريكية عام ١٩٨٧ وحده

٧٨ ألف حكم قضائي استناداً إلى ما قرره بشهود العيان فقط^(٤) ، وهكذا تتوقف صحة هذه الأحكام وعدالتها على دقة الشهود وكفاءتهم . من هنا تأتى ضرورة زيادة هذه الدقة وهذه الكفاءة ، ولعلم النفس دور بارز في تحقيق هذه الزيادة ؛ إذ تقوم الشهادة أساساً على جوانب نفسية مجتعة ، كالانتباه للجريمة ما تحدث وإدراك وقائعها ، وتخزينها في الذاكرة ، ثم استعادتها أثناء المحاكمة^(٥) .

وإسهام علم النفس في هذا المجال ليس جديداً ، ففي عام ١٨٩٣ حاول «كاتل» تقييم ما يدلى به شاهد العيان ، وتأثير محاولته الخلط وإصراره على ذلك ،

(١) البينة اسم لكل ما يبين الحق ويظهره ، وقد وردت في القرآن مراداً بها الحجة والدليل والبرهان والتبصرة والآية والعلامة والإمارة ، سواء مفردة أو مجمعة ، ويشير قول رسول الله ﷺ «البينة على من ادعى» أن على المدعى أن يقدم أدلة صحة دعواه . ويقصد بالدليل وقائع قضية ما ، أو الحجج التي تيرهن عليها طرق المحكمة وقواعدها في تقديم الأدلة ، ويشترط في الدليل الوضوح والدقة وأن تكون صلته وثيقة بالقضية موضع التحاكم ، وقد يكون الدليل عينياً ، كسلاح الجريمة (كما في القتل) أو المال المسروق أو الوثيقة المزورة (في جرائم السرقة أو التزوير) ، وقد يكون الدليل لفظياً ، سواء قدم بشكل شفهي صريح ، كاعتراف الجاني أو رواية شاهد عيان تصف الجريمة أو تسمى الجاني بالاسم ، وقد يكون الدليل شفهيًا وقدم بشكل ضمني ، كتقل شاهد عن آخر أو الاستنتاج من كلام سمعه لآخر ، وقد يكون الدليل مكتوباً ، كالوثائق وتقرير فحص حالة المريض الذهنية ... وما شابه . انظر : بن قيم الجوزية ، ١٩٦١ مرجع سبق ذكره ، ص ١٤ .

Haword, L. Forensic Psychology. London: Batsford & Educational Ltd., 1981. pp. 121 - 122 .

(٢) الصنعاني (محمد بن إسماعيل) . سبل السلام : شرح بلوغ المرام من جمع أدلة الأحكام (صححه : محمد عبدالعزيز الخولي) . بيروت : دار الجليل ، ١٩٨٠ ، ص ١٤٨٣ .

(٣) الديب (سعود) . موقف الشرع الإسلامي من استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة (ص ص ٣٠١ - ٣١٠) في : المركز العربي للدراسة الأمنية والتدريب (محرر) استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة . الرياض : منشورات المركز ، ١٩٨٩ . وقد عرض ابن قيم الجوزية ، ١٩٦١ ، مرجع سبق ذكره ، منازل الشهادة وأنواعها ومواقعها وشروطها ، وقارن بينها وبين القرائن والعلامات والأمارات .

Dunning, D. & Bethstern, L. Distinguishing accurate from inaccurate eyewitness identification (٤) via inquiries about decision processes. J. Pers. Soc. Psychol., 1994, 67 : 818 - 835.

(٥) ربيع وآخرون ، ١٩٩٥ ، مرجع سبق ذكره ، ص ٣٢٢ .

وبين الباحث أن بإمكان المحامي - أو غيره - توجيه أسئلة تشكك الشاهد العدل في شهادته وتظهرها وكأنها متناقضة ، أي تأثير الإيحاء والعناد في دقة الشهادة . وفي عام ١٨٩٦ اهتم عالم النفس الألماني «نوتزنج» بتأثير الإعلام على دقة الشهادة ، وفي عام ١٩٠١ حاول «شتيرن» كشف تأثير حالة الشاهد الانفعالية على كفاءة استرجاعه لما رآه من وقائع جريمة ما ، وفي عام ١٩٠٦ أصدر «شتيرن» نفسه مجلة علمية تسمى «علم النفس والشهادة القضائية» تناولت المقالات التي نشرت فيها بالبحث : دور الأسئلة الإيحائية في تحريف الشهادة، ودور الاتجاهات والأفكار المسبقة في إنحياز الشاهد، والعوامل التي تقلل كفاءة الشهود من الأطفال والمسنين. وفي عام ١٩٠٨ نشر «هيجو مونستربرج» كتابه «على منصة الشهادة» أكد فيه أهمية الاستفادة من البحوث النفسية في مجال الشهادة، وفي عام ١٩١٤ نشر «مونستربرج» أيضاً مقالاً عن تأثير الجوانب النفسية للمحلفين على دقة

قرارهم بالإدانة^(١) ، واستمر التطور في هذا المجال حتى خصص له علم النفس أحد فروعها، وهو «علم نفس الأدلة القضائية» Forensic Psychology وهو فرع قدمه علماء النفس الإنجليز ، ويهتم بجمع الأدلة الجنائية وفحصها وتقويمها لأغراض قضائية ، حيث يشير اللفظ اللاتيني Forensic إلى وظائف المحكمة لدى الرومان والأوربيين من بعدهم ، وهي مناقشة الدليل وتمييزه^(٢) .

ولأهمية الشهادة في إثبات الحقوق وحفظ سلامة المجتمع ، جعلها الله فرضاً على كل مسلم ﴿وَأَقِيمُوا الشَّهَادَةَ لِلَّهِ﴾ (الطلاق : ٢) ، ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ كَتَمَ شَهَادَةً عِنْدَهُ مِنَ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ (البقرة : ١٤٠) ، وجعل الإقدام عليها مستحباً ، فعن ابن خالدة الجهني أن النبي ﷺ قال «ألا أخبركم بخير الشهداء ، هو الذي يأتي بالشهادة قبل أن يسأله» (رواه مسلم) ، ونهى أيضاً عن التردد فيها أو الامتناع عنها ؛ إذ يروى عمران بن حصين عن رسول الله ﷺ قوله : «... ثم يكون قوم يشهدون ولا يستشهدون

(١) للرجع السابق : ص ص ٢٥ - ٢٨ .

(٢) ويعرف هذا العلم في الولايات المتحدة باسم Forensical ، ويشير هنا الاسم إلى تقديم الدليل أي الحجج - وتلخيصه ومناقشته، بحيث يؤدي إلى إثبات الإدانة أو نفيها . انظر : Haward, 1981, Op cit. p. 7 .

وَيُحْسِنُونَ وَلَا يُؤْتَمِنُونَ...» (متفق عليه) (١).

والشهادة لغة مشتقة من لفظ شهد الفرد، أي بين ما يعلمه وأظهره، وقد ورد اللفظ في القرآن الكريم بمعان ثلاثة:

أ - حضر، ومنه قوله تعالى ﴿فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ﴾ (البقرة: ١٨٥)، ﴿وَذَلِكَ يَوْمَ مَشْهُودٍ﴾ (هود: ١٠٣) أي محضور يحضره أهل السماء والأرض.

ب - أخبر، فأصل الشهادة الإخبار بما يعلم الفرد.

ج - علم، ومنه قوله تعالى: ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ﴾ (آل عمران: ١٨)، وقوله: ﴿وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ (البروج: ٩).

والشاهد من أسماء الله الحسنى بمعنى الحاضر الأمين في شهادته، والعليم الخبير الذي لا يغيب عن علمه شيء (٢).

ويقول الجوهري: الشهادة خبر قاطع، والشاهد حامل الشهادة ومؤديها؛ لأنه مشاهد لما غاب عن

غيره (٣). وكل هذه المعاني تتوفر في شاهد العيان؛ حيث الشهادة خبر يختص بمعين (فرد أو واقعة) لا يتعداه إلى غيره، ويترتب على هذا الخير حكم وفصل قضاء، ويشترط فيه:

أ - العدد، أي أن يتفق أكثر من فرد في رواية الخبر؛ احتياطاً لاحتمال أن تكون هناك عداوة باطنة من شاهد على مدعى عليه، ولهذا لا تقبل شهادة من تثبت عداوته وحقده بنص حديث شريف رواه ابن عمر «لا تجوز شهادة خائن ولا خائنة، ولا ذي غمر (حقده) على أخيه...».

ب - الذكورة، وإن أباح الشرع شهادة الأنثى في المواطن التي لا يطلع عليها الرجال كما ذكر ابن عمر، وجعل المرأة كالرجل بشرط الاستظهار بأخرى؛ تجنباً للخلط والنسيان ﴿وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رَجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشَّاهِدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى﴾ (البقرة: ٢٨٢) (٤). وتؤكد البحوث

(١) انظر: الصنعاني، ١٩٨٠، مرجع سبق ذكره، ص ١٤٧٥.

(٢) ابن منظور (محمد بن مكرم الأنصاري) لسان العرب، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٠، ص ص ٢٣٤٨ - ٢٣٥٠.

(٣) الصنعاني، ١٩٨٠، مرجع سبق ذكره، ص ١٤٧٣.

(٤) ابن قيم الجوزية، ١٩٦١، مرجع سبق ذكره، ص ص ٩٧ - ٩٨، القرافي (شهاب الدين): الفروق، بيروت: دار المعرفة، ب ت، مج ١، ص ص ٥ - ٧، الصنعاني، ١٩٨٠، مرجع سبق ذكره، ص ١٤٧٧.

النفسية ذلك ، فالنساء أكثر قابلية للإيماء، وأكثر انحيازاً للعاطفة بالمقارنة بالرجال^(١) .

جـ - أن يتمتع الشاهد بدرجة متوسطة من الذكاء على الأقل ، فلا تقبل شهادة متأخرى العقول^(٢) ؛ لعدم قدرتهم على تقدير عواقب شهادتهم، وعدم تمتعها بالدقة المطلوبة .

د - أن يتمتع الشاهد بالحرية ، حتى لا يجبر على الكذب أو يدفع إليه ، بنص الحديث المشار إليه عن ابن عمر «... ولا تجوز شهادة القابع (الخادم) لأهل البيت» (متفق عليه)^(٣) .

وكثيراً ما يقابل المحققون شهوداً؛ إما يزيّفون ما يدلون به على الرغم من حبكة رواياتهم ، وإما يصدقونهم القول وإن افقد حديثهم الاتساق والتجانس، بل وأحياناً المنطق . وبإمكان أهل الاختصاص في علم النفس أن يقدموا للمحقق ما يجعل مقابله للشهود أثناء التحقيق أكثر كفاءة ، فبالإضافة إلى تدريب المحقق على إجراء مقابلات يكتسب من خلالها ثقة الشهود ويزيد

أثناءها شعورهم بالأمان والطمأنينة وذلك باستبعاد العوامل - بعد التعرف عليها وتحديد هـا - التي تعكر مزاج الشهود قبل الاستجواب وأثناءه، مثل : طريقة استدعائهم واستقبالهم ومكان ومدى انتظارهم قبل الاستجواب ، وتدريب المحقق على كيفية تحديد ما يسأل عنه وصياغة السؤال ، ونوعه وتوقيت إلقائه وكيفية هذا الإلقاء وأسلوب التعليق على إجابة الشهود^(٤) ، بالإضافة إلى كل هذا ، فإن بإمكان علم النفس أن يزيد كفاءة المحققين أيضاً من خلال إكسابهم القدرة على :

- ١- اكتشاف الشاهد المضلل .
 - ٢- فهم العوامل التي تقلل من دقة الشاهد .
 - ٣- معرفة كيفية زيادة دقة الشاهد .
- أولاً : اكتشاف الشاهد المضلل :
- من المحتمل جداً أن يسعى فرد ما للإدلاء بشهادته في جريمة معينة مدفوعاً برغبة جارفة إما لإدانة شخص بريء، وإما لتبرئة شخص جان ، وذلك لمسبب أو لآخر، في هذه الحال يكون الشاهد

(١) ربيع وآخرون ، ١٩٩٥ ، مرجع سبق ذكره ، ص ٦٣٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٦٣٤ .

(٣) القراني ، ب ت ، مرجع سبق ذكره ، ص ٧ .

(٤) الغماز (إبراهيم) : شخصية المحقق وأثرها في الكشف عن الجريمة (ص ص ١٣ - ٦٥) في : المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب (محرر) استخدام الرسائل النفسية في الكشف عن الجريمة، الرياض: منشورات المركز ، ١٩٨٩ .

مدعيًا يسعى لتضليل العدالة ، ويجب على المحقق اكتشافه وعدم الاعتماد على شهادته كدليل ، ويصبح السؤال هو كيف ذلك ؟

إن الفرق بين شاهد مدعى يضلل العدالة وآخر خالص النية في مساعدتها، هو أن الأول يكذب مهما اتسمت روايته بالحبكة والاتساق ، وأن الآخر صادق حتى مع اقتتار روايته للدقة . ويمكن التمييز بين الأثنين بملاحظة ما يصدر عنهما من سلوك أثناء الإدلاء بالشهادة ، فالذي يكذب يعاني توترًا شديدًا يؤثر على عضلات الوجه والجسم والأنشطة الحيوية ، وإذا كان بإمكان الكاذب التحكم في عضلات وجهه وفي مضمون حديثه بحيث يعطى انطباعًا لسامعيه بأنه أمين ومرتاح لأمانته، كما يبدو في هدوئه واسترخائه المصطنع ، فإنه لا يقدر على ممارسة هذا التحكم في عضلات جسمه^(١) ، وتعتبر

استجابات غير لفظية عن فشل تحكمه هذا ، كالعبت في شعر الرأس أو اللحية وكون ساقيه أو يديه أو وضعة جسمه أو كلها دائمة الحركة غير مستقرة؛ ذلك نتيجة توتره المرتفع بسبب الكذب، وكونه يتحاشى دائمًا النظر في عيني محدثه ؛ ذلك لخوفه من أن يكشف كذبه ، وكون نبرة صوت الشاهد مرتفعة وإيقاع حديثه بطيئًا ، ذلك كي يترك انطباعًا بالثقة في أقواله ، وميل الشاهد للتأخر في إجابة أسئلة المحقق حرصًا منه على اتساق أقواله ؛ إذ يفكر في الإجابة كثيرًا قبل النطق بها ، وكون أخطاء حديثه كثيرة ، ربما للاستشارة الناتجة عن تعمد الكذب^(٢) ، فإذا استشعر المحقق تعمد شاهد الكذب عليه ، يجب ألا يصارحه بذلك، بل يلجأ إلى توجيه أسئلة غير مباشرة، وأن يميل لتكرار توجيهها في مواضع مختلفة وبصيغ متنوعة، وياحبذا لو كان السؤال

(١) قدم « أكمان وفرش » عام ١٩٦٩ ملرجًا لتناقض القدرة على التحكم التلقائي Controlability Leakage حيث يكون الفرد أكثر تحكمًا في التعبير اللغوي وأقل تحكمًا في التعبير غير اللفظي ، أي التعبير من خلال وضعة الجسم وحركة بعض أجزائه، كاليدنين ونبرة الصوت . وقد أعدت «جوديث هال» عام ١٩٧٨ مقياسًا يقدم تخطيطًا نفسيًا للحساسية غير اللفظية يشمل Profile Non-verbal Sensitivity (PONS) ٢٢ فقرة ، كل منها مصورة بالفيليم وتضمن إشارة صوتية تعبر عن انفعال ما، مصحوبة بتعبير غير لفظي (بالوجه أو بوضعة جزء من الجسم) مناقضة لهذا الانفعال . وبعد عرض الفقرات ، يقوم المبحوث بتصنيفها على أساس السيادة - التثني ، الإيجابية - السلبية . كما قدم « روزنثال وبلاك » عام ١٩٨٢ مقياسًا آخر سمي «مقياس الحساسية اللفظية وغير اللفظية» لمزيد من التفاصيل انظر :

Brow, R. Social Psychology. New York: The Free Press (2 nd ed.).1986, pp. 502 - 503.

Sears, D. Peplau, L. & Taylor, S. Social Psychology, New York, Prentice-Hall, 1991, pp. 65- 67.

(٢) للرجع السابق : pp. 504 - 507

من النوع المفتوح ، أي تتطلب إجابته تداعياً حراً يتيح للمحقق فرص اكتشاف نيات الشاهد^(١) ، وتزداد قدرة المحقق على اكتشاف تضليل الشاهد إذا توفرت لديه - أي المحقق - الدافعية لذلك؛ إذ تجعله أكثر انتباهاً لأية بادرة تصدر عن المضلل، وأكثر تركيزاً عند معالجة ما يسمعه^(٢) ، هذه المعالجة التي تعد شرطاً لإمكانية أن تؤدي ملاحظة المحقق لسلوك شاهده إلى اكتشاف التضليل ، فهذا الاكتشاف يعتمد على مدى الربط بين التعبيرات غير اللفظية ومضمون الشهادة ، ويقتضى هذا الربط معالجة معرفية متقدمة يقوم بها المحقق^(٣) تمكنه من كشف التعارض بين التعبيرات اللغوية والتعبيرات غير اللفظية المصاحبة لها .

وكان المحققون في السابق يستعينون بعقائير تضعف قدرة الفرد على مقاومة تزيف أقواله وتضليل التحقيق ، من هذه العقائير «آميتال الصوديوم»^(٤) التي تعمل على كسر حاجز الخوف

والحرج^(٥) ، إلا أن إجابات الخاضع لتأثير هذه العقائير تتأثر كثيراً بالأسئلة الموجهة إليه وبطريقة طرح السؤال ؛ مما يؤدي إلى تشويه الحقائق تحت تأثير الإيحاء ، حتى إنه يمكن الاستعانة بهذه العقائير في جعل المشتبه فيه يعترف بأشياء لم يفعلها^(٦) .

ويمكن الاستعانة الآن بجهاز يسمى «المفضاح» Polygraph وهو جهاز مركب المقاييس ، يرصد الاستجابات الحشوية اللاإرادية - أي يصعب التحكم في نشاطها وحركتها - التي تعبر عن الحالة الانفعالية للفرد (من هذه المقاييس: رسام حركات التنفس - رسام حركات النبض - رسام حركات توارد الدم في أوعيته - مقياس استجابة الجلد الكهربائية - رسام المخ - كاشف الزمن) حيث يجلس الشاهد في مقعد وثير ، ثم تركيب أقطاب كل مقياس في الجهاز على العضو المخصص لقياس حركته ، وبعد التأكد من صلاحية أداء الجهاز لمهامه ، يوجه المحقق أسئلة للشاهد تكون الإجابة عليها

(١) الغماز (إبراهيم) ، ١٩٨٩ ، مرجع سبق ذكره .

(٢) Brown, 1986, Op cit. p. 506

(٣) Sears, et al., 1991, Op cit. p. 69

(٤) عكاشة (أحمد) : علم النفس الفسيولوجي . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٢ ص ١٦٩ (طبعة سادسة) .

(٥) الشمري (متورناشي) التزيم للغناطيسي (ص ص ١٦٩ - ١٩٠) في : المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب (محرر) استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة . الرياض : منشورات المركز ، ١٩٨٩ .

(٦) عكاشة (أحمد) ، ١٩٨٢ ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٦٩ .

إما نعم أو لا ، بعض هذه الأسئلة يتناول إما أموراً من المرجح جداً حدوثها ولو لمرة واحدة في العمر ، وبالتالي فإن الشاهد يكذب إذا نفى حدوثها (مثل : هل سبق لك أن سرقت شيئاً ما من فندق أو مطعم ؟) ، أو تتناول الأسئلة أموراً لا يمكن نفى حدوثها لتعلقها بأمر لا يخص الجيب بل يخص شخص غيره ، وبالتالي لا يملك أدلة إثبات وقوعها أو نفيه ، والبعض الآخر من الأسئلة يتناول جوانب تتعلق بالجريمة موضع الشهادة . وكل محاولة للكذب تظهر في شكل تغيير ذبذبات مؤشرات مقاييس المفضاح ، ويرجع هذا التغيير لتوتر الجيب الناتج عن إحساسه بالذنب لمحاولته الكذب^(١) . ومع أن للمفضاح قدرة مرتفعة للتمييز بين شاهد يضل وأخر ليس كذلك ، إلا أنه لا يعتمد عليه كدليل في المحاكم الجنائية^(٢) . ويستخدم

المحققون في المحاكم الأمريكية والإسرائيلية التنويم المغناطيسي كوسيلة لجعل الجاني والشهود يدلون بأشياء يتخرجون من قولها وهم في حال اليقظة ، ويرى البعض^(٣) أنه يتفوق سواء على المفضاح أو على الاستعانة بالعقاقير ، وهي طرق تقدم معلومات قابلة للتحريف والتشويه والزيادة والنقصان ، بينما يفتح التنويم العقل الباطن مكن الأسرار ؛ لذا يقدم معلومات كاملة . وأياً كانت الوسيلة^(٤) - أو المقياس - التي يستعين بها المحقق لاكتشاف الشاهد المضلل ، فإنه من الضروري أن يكتسب المهارة التي تمكنه من هذا الاكتشاف ، حتى لا يبنى قضيته على أضاليل ، كما أنه من الضروري أن يكتسب المحقق القدرة على تحديد العوامل التي تقلل من دقة شاهد خالص النية في مساعدة العدالة ، والتعامل السليم مع هذه العوامل .

(١) Brown, 1986, Op cit, p. 507 . علس (عبد الرحمن): مدى صلق وثبات الاختبارات النفسية في الكشف عن الجريمة في الوطن العربي (ص ص ٩٧ - ١٥٦) في المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب (محرر) استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة ، الرياض : منشورات المركز ، ١٩٨٩ .

IBID (٢)

(٣) الشمري (منورناشي) ، ١٩٨٩ ، مرجع سبق ذكره .

(٤) وأهم هذه الوسائل وأكثرها فاعلية ، الوسائل النفسية تلك التي تهدف إلى التأثير في سلوك الإنسان لا في بدنه ، كالتهديد بالتعليب وليس التعليب - وهو من أقدم هذه الوسائل - والفراسة ، ومصل الحقيقة ، وكشف الكذب وأخيراً الاختبارات النفسية ، انظر: الجلوب (أحمد): موقف القضاء في استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة في البلاد العربية (ص ص ٦٧ - ٩٦) في: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب (محرر) استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة . الرياض ، منشورات المركز ، ١٩٨٩ .

ثانيًا : العوامل التي تقلل من دقة

الشاهد :

تتعلق دقة شهادة شاهد العيان بمهارته في التذكر ، أي قدرة الشاهد على استدعاء معلومات سبق له معاينتها، وهذه العملية تمر بمراحل ثلاث هي : التسجيل، أو الترميز - والتخزين، أو الاحتفاظ - والاسترجاع، أو الاستدعاء . وتعتمد كل مرحلة منها على المرحلة السابقة عليها^(١) ، فدقة الاحتفاظ مرتبطة بحسن الترميز، حيث فشل الفرد في الاحتفاظ بمعلومة ما يرجع إلى عدة عوامل على رأسها إخفاق الفرد في ترميز الخبرة الحسية التي تعرض لها ، وكذلك الحال نفسه بالنسبة للاستدعاء؛ إذ تتوقف دقته على حسن الاحتفاظ الذي يتوقف بدوره على كفاءة الترميز، وكثيراً ما تفتقد شهادة شاهد العيان الدقة ؛ وذلك لفشله إما في الترميز، وإما في الاحتفاظ، وإما في الاستدعاء ، وإما فيهم معاً وهو المرجح حدوثه ، وتوجد عدة عوامل تؤثر في قدرة الفرد على القيام بإحدى - أو كل - هذه العمليات، من هذه العوامل :

أ - عوامل تؤدي إلى فشل الفرد في

ترميز خبرة تعرض لها :

وهي العوامل التي تعوق تحويل هذه الخبرة الحسية إلى خبرة قابلة للتخزين في الذاكرة، ويمكن استدعاؤها وقت الحاجة (كالإدلاء بالشهادة) ، ويعد تشتيت الانتباه هو العملية التي بموجبها يتم هذه الإعاقة ، فالتذكر يقتضى حسن التخزين الذي يتطلب جودة الاحتفاظ، وهذه الجودة لا تتحقق إلا بشدة انتباهنا لما نريد الاحتفاظ به ، فلانتباه دوره الرئيسي في بقاء الصور الحسية؛ مما يجعل تذكرها ميسوراً^(٢) ، وهناك عدة متغيرات تؤثر في هذا الانتباه وتعمل على زيادة شدته أو خفضها ، من هذه المتغيرات :

١- الإضاءة الخافتة ، فالجرم يتخير المكان والزمان اللذين يساعده على التخفي ، والعنصر الأساسي في ذلك أن يرتكب جريمته في الظلام، أو في ضوء خافت جداً ، ومن المسلم به أن عدم كفاية الإضاءة تؤدي إلى تشتيت الانتباه^(٣) وبالتالي فشل الاحتفاظ .

٢- كون وقائع الحدث - الجريمة - تمر

(١) السيد (عبد الحليم محمود) وآخرون . علم النفس العام . القاهرة: مكتبة غريب ، ١٩٩٠ ص ٨٩ ، (طبعة ثالثة) .

(٢) للرجع السابق ص ١٨٥ .

(٣) للرجع السابق ص ١٨٤ .

بسرعة مذهلة وغير قابلة للتكرار ؛ مما يقلل من فرص انتباهنا لها .

٣- حالة الشاهد الانفعالية أثناء مشاهدته وقائع الجريمة عند حدوثها ، ويغلب على هذه الحالة الخوف والتوتر ، وهذه المشاعر تؤدي إلى خفض الانتباه وتشويه الإدراك وإنقاص قدرة الفرد على الاكتساب ، وجعل تفكيره متقطعاً وغير واضح ، وجعل معلوماته مفككة وغير مترابطة وغير متسقة^(١) .

٤- تعرض الفرد للخداع البصري ، وهذا أمر شائع في الظروف الطبيعية ، فما بالك بالحالة الانفعالية التي يكون في ظلها المشاهد لجريمة ما . وتلعب الرغبات والدوافع دوراً مؤثراً في مدى تعرض الفرد لهذا الخداع ومضمونه^(٢) .

٥- الصور النمطية السائدة التي تجعل الشاهد يتسرع في إلصاق التهمة بفرد ينتمي غالباً للجماعة الخارجية (أي التي لا ينتمي إليها الشاهد) ، حيث تكشف التجارب^(٣) أن الأفراد يظهرون تحيزاً لأعضاء جماعتهم الداخلية وتعصباً ضد أعضاء الجماعات الخارجية ، خاصة

وأن الجاني قد يلجأ إلى التشبه بأعضاء جماعة ما كوسيلة للتمويه والتضليل .

ب- عوامل تؤدي إلى فشل الاستدعاء أثناء التحقيق ، ومنها :

١- لجوء الجاني إلى اتخاذ الاحتياطات التي تمكنه من تضليل من شاهده ، وبالتالي يصبح تحديد الجاني والتعرف عليه في جلسات التحقيق صعباً ، من هذه الاحتياطات : صبغ الشعر ، وتغيير بنية الجسم من حيث النحافة أو السمنة ، وارتداء نظارات - عدسات لاصقة - ملونة ، ولبس الأقنعة ، وإجراء عمليات التجميل لتغيير بعض الملامح الفرعية للوجه^(٤) ... وما شابه ذلك .

٢- وجود فاصل زمني بين مشاهدة الجريمة ورواية وقائعها في التحقيق ، فكلما طال هذا الفاصل كلما قلت كفاءة الاستدعاء .

٣- وجود ميل تلقائي لدى البشر لإعادة بناء ما شاهدوه عند تذكره ، فحينما ندرك عددًا من المنبهات - كما في رؤيتنا لوقائع جريمة ما - فإننا لا نراها على أنها متفرقة ، بل ندركها على أنها

(١) للرجع السابق ص ١٨٢ ، ص ٢١٧ ، عكاشة (أحمد) ، ١٩٨٢ ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٧٥ ، ص ٢٠٣ .

(٢) عرض السيد (عبد الحليم) وآخرون ، ١٩٩٠ ، مرجع سبق ذكره ، ناذجاً لهذا الخداع البصري ص ٢٠٦ - ٢١٥ .

(٣) Bathwell, R., Brigham, J. & Malpass, R. Cross - racial identification. Pres. Soc. Psychol. Bull., (٣) 1989, 15 : 19 - 25 .

(٤) ربيع (محمد شحاته) وآخرون ، ١٩٩٥ ، مرجع سبق ذكره ، ص ٣٣٩ .

تدخل في علاقات فيما بينها، وتكون أبنية وفقاً لعدد من المبادئ الإدراكية كالتقارب والتماثل، والأمر ذاته حينما تكون انطباعاً عن فرد ما - كما يفعل الشاهد بالنسبة للجاني - فهذا الانطباع لا يكون مجموعة من الصفات المتفرقة، بل هو انطباع منظم له منطق معين يصل بين أجزائه، ونتيجة لهذا أمكن لصاحب الانطباع أن يستنتج صفات لم يرها في الفرد موضوع الانطباع^(١)؛ ذلك لأن لكل حدث - أو فرد - ندرته وقائع أساسية تحتل غالباً مركز الشعور، وأخرى فرعية تحتل في معظم الأحيان هامش الشعور، وأثناء محاولتنا استعادة الحدث، فإننا ننسى وقائعه الفرعية ونذكر الأساسية منها فقط، في هذه الحالة، تكون روايتنا للحدث غير كاملة وغير متسقة منقوصة، فنعمل على جعلها أكثر اتساقاً وتكاملاً، فتملاً الثغرات بإضافات من عندنا بناءً على اتساق هذه الإضافات مع الوقائع الفعلية للحدث التي ما زلنا نذكرها، وهكذا يضيف الفرد ويحذف في روايته لحدث ما وفقاً للتنظيم الذاتي الذي يقوم

به لهذا الحدث^(٢)، ويعكس هذا التنظيم رغبات الفرد وتوقعاته وآراءه وانطباعاته عن أطراف هذا الحدث (جان - وضحية - ومحقق - ومحام ... الخ)؛ إذ تظهر الدراسات أن الأفراد يتذكرون في العادة النقاط المنسجمة مع آرائهم الخاصة، ويتناسون تلك التي لا تنسجم معها، وقد تبين ذلك من خلال سلسلة تجارب سميت «الإعادة المتسلسلة» حيث يروي الجرب قصة للشخص (أ) الذي يرويها بدوره للشخص (ب) وهو كذلك يرويها للشخص (ج) ... وهكذا دواليك. وتدل النتائج أنه حتى في ظل العدد المحدود من الإعادات (خمس مرات في التجربة) تصبح القصة مشوهة إلى حد كبير، وتصبح روايتها فقيرة مختصرة، وجملتها أكثر عمومية وأقل دقة، وتزداد الأخطاء نتيجة الخلط والتبديل وتغير الإطار الزمني والمكاني، وتغير الأسماء والتواريخ^(٣). وهكذا تختلف روايات الشهود لوقائع جريمة ما، بل وتختلف روايات الشاهد الواحد إذا تم استجوابه عدة مرات، خصوصاً إذا تباعدت الفترات الفاصلة بينها، وتصبح

(١) سويف (مصطفى) مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٧٥ ص ٤٠ - ٤٣ (طبعة خامسة).

(٢) عكاشة (أحمد)، ١٩٨٢، مرجع سبق ذكره، ص ٢٠٧.

(٣) كلنبرج (أوتو): علم النفس الاجتماعي (ترجمة: حافظ الجمالي) بيروت: مكتبة الحياة، ٩٦٧، ص ٣١١ - ٣١٢ طبعة ثالثة.

روايته الأخيرة أقل دقة من سابقتها ، ويرجع انخفاض الدقة في هذه الحالة إلى عملية التنظيم الذاتي .

٤- سمات شخصية الشاهد ، والتي تشكل آلياته في الإدراك وفي الاحتفاظ وفي التذكر ، وتلعب دوراً أساسياً في اتجاذه لقرار مساعدة رجال العدالة والتعاون معهم ، وتظهر البحوث التي تقارن بين الذين تتسم شهادتهم بالدقة والذين تفتقد شهادتهم الدقة، أن هناك فروقاً بين أفراد الفئتين في عدد من التغيرات مثل :

(أ) العمر : فشهادة الراشدين أكثر دقة من شهادة الأطفال؛ ربما لأن الأطفال أكثر قابلية للإيحاء ، وأقل مهارة في التذكر بالمقارنة بالراشدين . ويرجع «ليبي» Lieppe وزملاؤه^(١) - بعد عرض البحوث التي أجريت في هذا المجال - اعتماد درجة ووجهة هذه الفروق على كل من التمييز - Stereotyping ونوع الجريمة ، فالتمييز

الإيجابي للراشدين يجعل المحققين أكثر تهيئاً لتصديقهم ، والتنميط السلبي للأطفال يجعل المحققين يعتقدون أنهم أقل مصداقية ، ويزيد هذا الاعتقاد رسوخاً كون ردود أفعال الأطفال شديدة التنوع، كما أن اعتقاد المحققين أن الأطفال أقل ميلاً للكذب يجعلهم يتعاملون مع وصف الأطفال للجرائم الجنسية على أنه أكثر دقة بالمقارنة بوصف الراشدين لهذه الجرائم أو بوصف الأطفال أنفسهم لجرائم أخرى.

(ب) الثقة : يعتقد كثير من المحققين أن الوثائق من نفسه عند الإدلاء بالشهادة، المصر على دقة روايته أكثر مصداقية ممن هو غير ذلك^(٢) ، وتبين نتائج البحوث تعارضاً في هذا الأمر، فبعضها يظهر عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذين يؤكدون صحة ما شاهدوه والذين يتشككون فيها^(٣) ، ويبين البعض الآخر من البحوث أن الذين تتسم شهادتهم بالدقة يظهرون ثقة

(١) Leippe, M., Manlon. A. & Romanczyk, A. Eyewitness persuasion: How and how well do effect finders, Judge the accuracy of adult and children's memory report. J. Pres. Soc. Psychol., 1992, 63 : 181 - 197 .

(٢) Kassir, S. Eyewitness identification: Retrospective selfawareness and the accuracy - confidence correlative. J. Pres. Soc. Psychol., 1985, 49: 878 - 893.

(٣) Bathwell. R., Derffenbacher, K. & Brigham, J. Correlation of eyewitness accuracy and confidence: the optimality hypothesis revisited, J. App. Psychol., 1987, 72: 691 - 695 .

أكبر وتأكيداً أعلى من ذاكرتهم وحسنها بالمقارنة بالذين تفتقد شهادتهم الدقة^(١).

(ج) درجة تأكيد الذات ، فالذين تتسم شهادتهم بالدقة أكثر تأكيداً نسبياً بالمقارنة بالذين تفتقد شهادتهم الدقة^(٢).

(د) القابلية للإيحاء ، ويقصد بها سرعة تصديق الفرد لما يسمعه من آراء ومعلومات دون تقييم أو تمحيص لها ، فالذين تتسم شهادتهم بالدقة أقل قابلية للإيحاء بالمقارنة بالذين تفتقد شهادتهم الدقة .

(هـ) الخبرة : وهي من الجوانب التي تعتمد عليها العدالة كثيراً في السنوات الأخيرة ، وبناءً على خبرة الشاهد يمكن التمييز بين نوعين من الشهود :

(١) شاهد عادي ، لديه معرفة مباشرة بالجريمة موضوع الشهادة ، ويدل بيانات عنها إستناداً إما إلى معاينة الجريمة حين وقوعها ، وإما إلى معرفة مباشرة بأحد أطرافها .

(٢) شاهد خبير ، لم يعاين الجريمة

وقت وقوعها ، وليس لديه سابق معرفة بأحد أطرافها ، وإنما هو متخصص في علم ما أو اشتهر بممارسة لمهنة بعينها ويعد خبيراً فيها ، واستناداً إلى هذا فقط هو يقدم معلومات إلى المحكمة تساعد في الوصول إلى الحقيقة^(٣) ، مثل طبيب يقدم وصفاً لحالة الضحية الصحية لمعرفة مدى الإصابات الناتجة عن اعتداء الجاني عليه ، أو أخصائي نفسي يقدم وصفاً لحالة الجاني العقلية^(٤) ، لتحديد مدى مسؤوليته عن جرمه ، أو خبير خطوط يحكم على توقيع - أو وثيقة - ما في جرائم التزوير ، أو ... الخ.

موقف الشهادة : وتلعب متغيراته دوراً في زيادة دقة الشهادة أو نقصانها، ومن هذه المتغيرات :

(أ) كون الشاهد ضحية : فالشاهد غير الضحية لا يميل للكذب ؛ إذ ليس لديه دافع لذلك ، وفي حالة كون الشاهد ضحية ، فإن بإمكان المحقق الاستدلال على صدقه بملاحظة تعبيراته الانفعالية ومعالجة متقدمة لمضمون شهادته^(٥) .

(١) انظر : Dunning & Bethstem, 1994 , Op cit.

(٢) المرجع السابق .

(٣) Howard, 1981, Op cit, p. 167 .

(٤) لمعرفة دور الأخصائي النفسي كشاهد خبير ، والقواعد للنظمة لأدائه ، انظر : المرجع السابق 174 - 169 pp.

(٥) Dunning & Bethstem, 1994, Op cit

إجراءات منها :

١- أن يعمل المحقق على اكتساب ثقة شاهده وزيادة إحساسه بالطمأنينة وإظهار أهمية تعاونه لتحقيق العدالة ، فكثير من شاهدي العيان يحجمون عن التعاون مع رجال العدالة، إما خوفاً من انتقام الجاني وأهله، وإما لانخفاض الثقة في رجال الشرطة ، وإما لغياب مظاهر الضبط الاجتماعي والإدانة الشعبية^(١) ، وبإمكان المحقق تجاوز كل هذه العقبات من خلال طريقة استدعائه للشاهد وطريقة استجوابه .

٢- أن تتسم أسئلة المحقق للشاهد بالمباشرة ووضوح الرؤية ، وأن يتناول أمورا تفصيلية لا مجملة ، وأن تصاغ بلهجة تناسب الشاهد ، وأن يتم ترتيبها وفق التسلسل الزمني لوقائع الجريمة ، ولا يخرج ترتيبها عن هذا التسلسل إلا إذا لاحظ المحقق أن شاهده يواجه صعوبة انفعالية - خاصة إذا كان الشاهد أو أحد ذويه هو الضحية - أو تذكيرية^(٢) .

٣- إذا تعدد الشهود في قضية ما ، فيجب التفريق بينهم^(٣) ، ولا يسمح لهم بالجلوس معاً في حال انتظار المحقق أو

(ب) طريقة الاستجواب ونوع الأسئلة ومدى وضوحها أو التوائها ، فبإمكان هذه الأسئلة إما مساعدة الشاهد على حسن التذكر وإما تشويش ذاكرته وزعزعة ثقته في نفسه .

(ج) استقبال المحقق للشاهد ، ومكان انتظار الشاهد، ومدى هذا الانتظار، فإما هذه العوامل تزيد الشاهد اطمئننا ورغبة في مساعدة العدالة ، وإما تزيد نفورا وسخطا ، وبالتالي رغبة في مغادرة المكان دون إتمام الشهادة.

هذه بعض العوامل التي تؤثر في دقة شهادة العيان وتجعلها أقل اتساقا ، بل وتجعلها تفتقد أحيانا المنطق .

ثالثا : كيفية زيادة دقة شهادة العيان:

إذا كانت هناك عوامل تقلل من دقة شاهد خالص النية في مساعدة العدالة ، فإن بإمكان المحقق التعامل بكفاءة مع هذه العوامل بعد تحديدها ؛ وذلك لتجنب آثارها السلبية والعمل على زيادة دقة الشهادة من خلال عدة

(١) الغماز (إبراهيم) ، ١٩٨٩ ، مرجع سبق ذكره .

(٢) للرجع السابق .

(٣) يختلف الفقهاء فيما يتعلق باجتماع الشهود في جريمة الزنا خصوصا ، إذ يرى أبو حنيفة ضرورة ذلك ، فالشاهد المفرد في هذه الحالة قد يتهم بالزند ، بينما يأخذ مالك والشافعي بظاهر نص الآية ١٥ من سورة النساء ، مشيرين إلى أنه لا فرق بين أن يؤدي =

أثناء جلسة التحقيق ، فقد يكون أحدهم سريع التأثر بالآخرين ، إما لأنه قابل للإيحاء وإما لأنه لا يحتمل مخالفة الغير فيسايرهم (يجاريهم) في أقوالهم تأثراً بوجودهم ، أو قد يكون لدى أحد الشهود فجوات في الذاكرة^(١) فيملئها من أقوال الشهود الآخرين .

٤- أن يقوم رجال الشرطة بتصوير موقع الجريمة لحظة ضبطها ، فقد تظل بعض العلامات الفيزيائية في موضعها الذي كانت عليه وقت ارتكاب الجريمة ، وعلى المحقق عرض هذه الصور أثناء التحقيق، الأمر الذي ينعش ذاكرة الشاهد .

٥- إذا توفرت لدى المحقق والشاهد معلومات كافية لتحديد الجاني ، فيجب الانتقال إلى هذه المرحلة والتي تعد مرحلة التحقيق الحرجة ، وقوامها التعرف الذي يعد أيسر من الاستدعاء؛ لأن الفرد يختار معلومات جزئية مما هو معروض أمامه ، بينما يقدم في الاستدعاء معلومات كاملة يبحث عنها

في الذاكرة ، إلا أن التعرف أقل دقة ، حيث للتخمين أثر كبير بالمقارنة بالاستدعاء^(٢) ، كما أنه لا يمكن البدء بالتعرف ، وإنما بالاستدعاء ، حيث يجب أولاً تحديد المعلومات التي يجب الاختيار بينها . وهناك أسلوبان لتعرف الشاهد على مشتبه فيه ، هما :

(أ) تقديم مشتبه فيه واحد إلى شاهد ليتعرف عليه ، ويسمى هذا الإجراء Show up كما يسمى أيضاً «التحديد في الميدان» In field identification or adrive by ويعده رجال الشرطة أسلوباً دقيقاً ، ويعتمد عليه ، خصوصاً إذا كان الفاصل الزمني بين وقوع الجريمة وتحديد الجاني وقتاً قصيراً .

(ب) تقديم عدة صور لمشتبه فيهم ، يتعرف الشاهد على صور أحدهم بوصفه الجاني ويسمى Line up ويعتقد علماء النفس أنه أفضل من الأسلوب السابق ، حيث الأداء العقلي أيسر وأبسط . فالأسلوب الأول يعنى قيام الشاهد بمهمتين عقليتين في نفس الوقت ،

=الشهود الأربعة شهادتهم بجمعين أو منفردين، وإنما كيفما اتفق ، وإذا كانوا مجتمعين ولرتاب فيهم القاضي ، وجب التفريق (انظر الصابوني (محمد علي) روائع البيان في تفسير آيات الأحكام من القرآن . دمشق . (مكتبة الغزالي ، ١٩٧٧ ، المجلد الثاني ص ٦٨) . وقد قل على بن أبي طالب ذلك في أمر النساء اللائي شهن على فتاة بالبغاء . أنظر : ابن قيم الجوزية ، ١٩٦١ ، مرجع سبق ذكره ، ص ٧٢ .

(١) عكاشة (أحمد) ، ١٩٨٢ ، مرجع سبق ذكره ، ص ٢٠٧ .

(٢) السيد (عبد الحليم) وآخرون ، ١٩٩٠ ، مرجع سبق ذكره ، ص ٢٩٥ .

الأولى ما يسمى بسلوك حل المشكلات، والثانية هي عملية اتخاذ القرار ولكلتا العمليتين متغيراتها المؤثرة العديدة التي يصعب وضعها في الحسبان، بينما الأسلوب الثاني مهمة واحدة فقط، هي التعرف على صورة الجاني واستبعاد الصور الأخرى^(١).

وكانت المحكمة العليا supreme الأمريكية هي أول من لفت الأنظار إلى ضرورة المقارنة بين الأسلوبين، وذلك في العام ١٩٦٧، وبعدها أجريت بحوث عديدة تناولت هذه المقارنة، وتظهر نتائجها أن حكم الشاهد يكون أكثر عرضة للتحيز وأكثر تأثراً بكل من الإيحاء والضغط الموقفية المتمثلة في ضغوط رجال البوليس وحالة الشاهد الانفعالية والذهنية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة ومسئولية التحديد؛ مما يترتب عليه نسيان العديد من الأدلة، كما يكون هذا الحكم من النوع المطلق لا النسبي، وذلك حينما يكون هذا الحكم هو تحديد ما إذا كان المشتبه فيه الذي يعرض عليه هو الجاني أم لا (الأسلوب الأول) بالمقارنة يكون هذا

الحكم هو تعرف الشاهد على صورة المشتبه فيه والمعرضة عليه ضمن عدة صور (الأسلوب الثاني). ويرى ٧٨٪ من الأخصائيين النفسيين العاملين في هذا المجال أن الأسلوب الأول Show up ليس دقيقاً وغير ثابت ولا يعتمد عليه، بينما يرى رجال الشرطة أنه أسلوب عملي ومفيد^(٢).

وإذا ما اعتمد المحقق على عرض المشتبه فيهم لتحديد الجاني، وبإمكان المحقق استنتاج ما إذا كان تعرف الشاهد على المشتبه فيه تعرفاً دقيقاً أم خاطئاً من خلال معرفة آليات وصول الشاهد إلى هذا التعرف، حيث تظهر التجارب أن الذين توصلوا إلى تعريف دقيق اعتمدوا في ذلك على طريقة التعرف الآلي Automatic التي تتيح لهم تعرفاً دون معالجة معرفية متعمقة ودون أن يتأثروا بالصور الأخرى المقدمة لهم - في جلسة التحديد أثناء التحقيق - التي لا تحدث لهم تشويشاً أو تضليلاً، بينما الذين جاء تعرفهم خاطئاً اعتمدوا استراتيجيات الإبعاد عند التعرف على صورة المتهم؛ وذلك لتضييق مدى الاختيار؛ حتى

(١) Gonazales, R., Ellswarth. P. & Pombroke, M. Response biases in Lineups and show ups. J. Pers. Soc. Psychol., 1993, 64: 525 - 537 .

(٢) للرجع السابق .

يمكنهم التعامل مع أوصاف الملامح الوجهية وعلاقاتها المتبادلة مما يترتب عليه استغراق وقت أطول ومعالجة معرفية أكثر عمقاً^(١). إن سؤال المحقق لشاهده بعد تعرفه على الجاني على طريقته في هذا التعرف تعطى المحقق انطباعاً بمدى دقة الشاهد أو افتقاده الدقة .

(جـ) وتتم الاستعانة في الأونة الأخيرة بالحاسب الآلي ؛ حيث يتم تخزين صور المشتبه فيهم واستدعاؤها وعرضها على الشاهد بدلاً من الصور

الفوتوغرافية ، ويتمتع الحاسب بميزة أخرى بالإضافة إلى قدرته الفائقة على التخزين والاستدعاء ، وهي أنه بالإمكان إدخال تعديلات على الصورة المعروضة أمام الشاهد ، وهذه التعديلات تجعل الصورة أقرب شبهاً بالجاني الذي رآه الشاهد أثناء الحدث (الجريمة) ، كما أن هذه التعديلات تقابل محاولات الجاني الخداع والتمويه . وهكذا يستطيع المحقق من خلال هذه الوسائل المختلفة والمتكاملة إنعاش ذاكرة شاهده واستخلاص بيانات دقيقة منه تعد أدلة يعتمد عليها .



(١) Dunning & Bethstern, 1994 , Op cit.

المختار

- | | |
|---|------------------|
| سُيُفِينَةُ الْعَوْلِيَّةُ أَوْ مَا يَحْدُ التَّغْرِيبِ | مصطفى المراهط |
| مَلْحُوظَاتُ حَوْلِ الْعَوْلِيَّةِ | علي بن شبيب |
| قَوَاضِي النِّظَامِ الْعَالَمِيِّ الْجَدِيدِ | رجاء غارودي |
| الْأَنْتَرْنِيَّةُ قَرْيَةٌ كَوْنِيَّةٌ أَمْ دِيَارٌ بِأَيْلٍ | رييغاردو بيريللا |
| الْوَعْيُ الْقُرْآنِيُّ الْإِسْلَامِيُّ وَكَكْرِي | طالب حاجي |
| سَنَاءُ 1968 | |
| الْإِسْلَامُ فِي الْأَسْتَشْرَاقِ الْقُرْآنِيِّ | د. إسماعيل صديقي |

المدير المسؤول: محمد اسزيان
رئيس التحرير: مصطفى المراهط

عنوان المراسلة: مجلة المنعطف، ص. ب. 487، واحة - المغرب
مجلة فصلية ثقافية - العدد: 14 - 1990 - 1998

ضوابط الحریات الفكرية

د: جمال الدين عطية



بدأت تظهر الحاجة الماسة إلى تحديد ضوابط الحريات الفكرية مع مشكلة سلمان رشدي ونسرین، ثم استحكمت مع قضيتي نصر أبو زيد ورجاء جارودي، ثم كانت مشكلة وليمة أعشاب البحر، وكان لزاماً أن تتبلور ضوابط للحريات الفكرية فكانت هذه الندوة التي نوقشت فيها ورقة عمل أعدها د. جمال عطية، وكان قد سبق عقد مثل هذه الندوة في جامعة قطر أثناء بحث قضية جارودي. وكما يتضح من المناقشات فإن الندوة مازالت مفتوحة لاستكمال الموضوع.

التحرير

حددتها المواثيق الدولية (إعلان
١٩٤٨، المعاهدة الأوروبية ١٩٥٠،
والمعاهدتان الدوليتان ١٩٦٦) وهي :
١- حرية التفكير والضمير والدين
وتشمل :

حرية تغيير الديانة أو العقيدة .
حرية الإعراب عنهما بالتعليم ،
والممارسة ، وإقامة الشعائر ومراعاتها

**ورقة عمل مقدمة إلى ندوة
«ضوابط الحريات الفكرية بين
المواثيق الدولية والأحكام
الشرعية»
الإشكالية**

تحدد إشكالية هذه الندوة ثلاثة أمور
هي:
أولاً : الحريات الفكرية التي

- سراً أو مع جماعة .
- ٢- حرية الرأي والتعبير وتشمل :
- حرية اعتناق الآراء دون أى تدخل .
- الحق في استقاء الأنباء والأفكار وتلقيها .
- الحق في إذاعتها بأية وسيلة دون تقييد بالحدود الجغرافية .
- ٣- حق المشاركة في الحياة الثقافية .
- ٤- حرية البحث العلمي والنشاط الخلاق .
- ٥- حرية الاشتراك في التجمعات والجمعيات .
- ثانياً : القيود والضوابط الواردة في ذات المواثيق الدولية على هذه الحريات وهي :
- ١- القيود التي ترد على حرية ممارسة الدين وتعد ضرورية في مجتمع ديمقراطي :
- لحفظ الأمن العام (السلامة العامة)
- وحماية النظام (العام) أو (الصحة العامة) .
- والآداب العامة (الأخلاق) .
- أو حماية حقوق الآخرين وحرياتهم (الأساسية) .
- ٢- قيد الترخيص لنشاط مؤسسات الإذاعة أو السينما أو التلفزة .
- ٣- القيود التي ترد على ممارسة حرية التعبير والتي تعد ضرورية في مجتمع ديمقراطي .
- لحفظ سلامة الوطن وأراضيه .
- والأمن العام (الأمن الوطني) .
- وحماية النظام (العام) .
- ومنع الجريمة .
- وحماية الصحة (العامة) والأخلاق
- وحماية حقوق الآخرين وسمعتهم (احترام) .
- وذلك لمنع إفشاء المعلومات السرية أو ضمان سلطة الهيئة القضائية ونزاهتها .
- ٤- القيود التي ترد على حرية المشاركة في الاجتماعات السلمية وفي حرية تكوين الجمعيات وهي جواز إخضاع ممارسة هذه الحقوق للقيود التي تعد في مجتمع ديمقراطي تدابير ضرورية :
- لسلامة الوطن (السلامة العامة)
- والأمن العام (الوطني)
- أو حماية النظام (العام)
- أو منع الجريمة
- أو حماية الصحة (العامة) والأخلاق
- أو حماية حقوق الآخرين وحرياتهم
- كما يجوز فرض قيود قانونية على

ممارسة أفراد القوات المسلحة أو الشرطة أو إدارة الدولة لهذه الحقوق .

وجميع القيود السابقة يشترط أن ينص عليها القانون .

ثالثاً : القيود والضوابط الواردة في البيان الإسلامي (الشعبي) ١٩٨١م والإعلان الإسلامي (الحكومي) ١٩٩٠م على هذه الحريات وهي :

١- التزام الحدود العامة التي أقرتها الشريعة (المبادئ الشرعية) وفقاً لضوابط الشريعة الإسلامية . ولم تبين ما هي هذه الحدود والضوابط .

٢- القيود التي ترد على حرية التفكير والاعتقاد والتعبير، وهي :

تحریم إذاعة الباطل

تحریم نشر ما فيه ترويج للفاحشة .

تحریم نشر ما فيه تخذيل للأمة .

تحریم نشر ما فيه خطر على أمن المجتمع والدولة .

احترام مشاعر المخالفين في الدين .

عدم جواز السخرية من معتقدات

الغير أو استعداد المجتمع عليه

عدم جواز إثارة الكراهية القومية

والمذهبية وكل ما يؤدي إلى التمييز العنصري بكافة أشكاله .

٣- القيود التي ترد على حرية

الإعلام وهي :

تحریم استغلاله وسوء استعماله

والتعرض للمقدسات

وكرامة الأنبياء

وممارسة كل ما من شأنه :

الإخلال بالقيم

أو أصابة المجتمع بالتفكك

أو الانحلال

أو الضرر

أو زعزعة الاعتقاد

٤- القيود الواردة بطريق مفهوم

المخالفة بخصوص حرية العلم والتعليم

والتربية والتوجيه ، وهي تحديد ذلك بما

يحقق مصلحة المجتمع ويتيح للإنسان

معرفة دين الإسلام وحقائق الكون

وتسخيرها لخير البشرية ، وأن يكون

على أساس متكامل متوازن ينمي

شخصية الإنسان ويعزز إيمانه بالله

واحترامه للحقوق والواجبات وحياتها ،

(أي استبعاد مفهوم العلم للعلم) .

٥- القيود الواردة بطريق مفهوم

المخالفة كذلك بخصوص تغيير الإنسان

دينه إلى دين آخر أو إلى الإلحاد ، فقد

تعرض الإعلان لحالة الإكراه وحرمتها ،

ولكنه لم يتعرض لحالة التغيير بمحض

الإرادة الحرة .

وبضم القيود والضوابط الواردة في «ثالثاً» إلى القيود والضوابط الواردة في «ثانياً» لتحديد إشكالية هذه الندوة والتي تتمثل في :

١- منطقة مشتركة تتطابق فيها القيود من الجانبين، أو يستوعب أحدهما الآخر ، وبالتالي لا تثير إشكالاً من الناحية النظرية على الأقل .

٢- منطقة تضاف فيها قيود أحد الجانبين إلى الآخر فيعتبرها أحد الجانبين مأساً بالحرية، بينما يعتبره الجانب الآخر في الإطار المقبول .

٣- منطقة تتعارض فيها القيود من الجانبين .

المنطقة الأولى: يمكن أن نمثل لها بمخالفة وسائل التعبير المختلفة للضوابط الإسلامية المتعلقة بترويج الفاحشة والإخلال بالقيم وإصابة المجتمع بالانحلال، فهذه تدخل ضمن ضوابط حماية الأخلاق والآداب العامة التي تنص عليها المواثيق الدولية ، فهي إذن لا تثير إشكالاً من الناحية النظرية، ولكن الإشكال يأتي من الناحية التطبيقية؛ إذ يحكم الأخلاق والآداب العامة في المجتمعات الغربية - مهد هذه المواثيق - القانون بمعنى أنها ليس لها

مضمون موضوعي، وإنما يحدد القانون والعرف هذا المضمون، ومن هنا كان الحرص على اشتراط أن يرد القيد بقانون، بينما في المفهوم الإسلامي فإن للأخلاق مضموناً موضوعياً ليس للبشر أن يتدخلوا في تغييره . مثال ذلك موضوع الشذوذ الجنسي؛ حيث إن صدور قانون يبيحه يخرج من دائرة مخالفة الأخلاق والآداب العامة، بينما يبقى في المفهوم الإسلامي محرماً أبداً للأبد .

وفي رأيي أن مثل هذه الأمور تبقى محلاً للخلاف في التفسير بما تحافظ به كل حضارة وثقافة على مقوماتها، ولا يخضع بالتالي لمحاولات العولمة من حيث تحديد مضمونه .

المنطقة الثانية :

١- يمكن أن نضرب مثلاً لها قضية سلمان رشدي وتسليمة نسرين؛ حيث يرى فيها الطرف الإسلامي انتهاكاً لقيد احترام مشاعر المخالفين في الدين والسخرية من معتقدات الغير والتعرض للمقدسات وكرامة الأنبياء ، بينما لا يرى فيها الطرف الغربي أي بأس، وتبقى في نظره في إطار حرية التعبير طالما أنها تقيدت بقيود حفظ الأمن

وحماية النظام ومنع الجريمة .. الخ. والذي أراه في هذا النوع هو ضرورة الدخول في حوار مع منظمات حقوق الإنسان للاتفاق على تفسير «حماية حقوق الآخرين وحرياتهم» بحيث تشمل حماية المشاعر الدينية للآخرين، وبالتالي تتفق النظرتان في هذا الموضوع .

٢- ويمكن أن نضرب مثلاً آخر من القيود التي أوردتها إعلان القاهرة ١٩٩٠م على حرية العلم والتعليم والتربية والتوجيه بحيث تبقى في إطار الحق والخير دون اعتداد بفكرة حرية العلم للعلم أو الإعلام للإعلام .

ومن الصعب أن نوافق على معالجة هذه المسألة كسابقتها، أي اعتبارها قيوداً إضافية يتحاور حولها لإضافتها إلى القيود العالمية ، ذلك أن القيد الذي يمكن إضافته بسهولة يتمثل في تقييد استعمال نتاج العلم لصالح البشرية، وهذا ما لا يرفضه الغرب ، أما تقييد العلم ذاته - وليس استعماله - فلا يمكن قبوله لا من الغرب ولا من الفكر الإسلامي السليم.

وبناء عليه أرى ضرورة إعادة الإسلاميين النظر في صياغة هذا القيد

الذي ورد في المادة (٩) من إعلان القاهرة ١٩٩٠م بحيث يقتصر على التطبيق التكنولوجي دون البحث العلمي الذي يبقى دون قيد .

المنطقة الثالثة :

١- وأمثل لها بجرية الإنسان في تغيير دينه - بمحض إرادته الحرة - إلى دين آخر أو إلى الإلحاد، فهذه الحالة تطبيق مباشر أو التطبيق الطبيعي لحرية الاعتقاد في المفهوم الغربي ، بينما هو ممنوع في المفهوم الإسلامي السائد بل وينطبق عليه حد الردة ونص «من غيّر دينه فاقتلوه»، ويقابل هذا المفهوم السائد مفهوم آخر يعتبر حد الردة عقوبة جريمة سياسية شبيهة بالخيانة العظمى ، وفي ضوء هذا الفهم الأخير لا يكون هناك تعارض بين المفهومين الغربي والإسلامي لحرية العقيدة، ويبرز شعار الإسلامي لا إكراه في الدين تعبيراً عن حرية العقيدة بشقيها الإيجابي والسلبي .

٢- وهناك مثال يتكرر بين المنطقتين الثانية والثالثة وهو قضية نصر أبو زيد التي هي من وجهة النظر الغربية داخلة في حرية الفكر والتعبير، بينما أدخلها الإسلاميون الذين رفعوا قضية التفريق بينه وبين زوجته في إطار الردة أي تغيير

العقيدة ، ومن وجهة أخرى يرى فريق
آخر من الإسلاميين خطأ هذا الاتجاه
وضرورة بقائها في إطار الحوار الفكري
طالما أن صاحبها ما زال يعلن بقاءه
على دين الإسلام .
وفي هذه الحالة ينبغي معالجتها في
إطار الاجتهاد الفكري ولو اعتبره
البعض اجتهاداً خاطئاً .



ضوابط الحريات الفكرية

أ. د. جمال عطية

أدار الحوار : أ. د. حسن الشافعي

شارك في هذه الندوة :

١- د. سيف الدين عبد الفتاح

١- د. علي جمعة

١- د. محمد كمال الدين إمام

١- د. محمد عمارة

١- د. محمود غازي

الدكتور جمال عطية :

أبدأ حديثي بالتأكيد على بعض المقدمات التي أرى أنها حاضرة في الأذهان ، لكن لا بأس من ذكرها :

المقدمة الأولى : أن الحريات ليست مطلقة، هكذا نادى المفكرون بفكرة الحريات منذ عصر النهضة الأوروبية ، وأكدوا على أن حرية الإنسان تنتهي عندما تبدأ حرية الآخرين.

فكرة الحقوق المطلقة مستبعدة منذ البداية ، وإنما يدور الحديث حول مدى

القيود ، وقد وصلت هذه القيود لدى المذاهب الجماعية إلى أن تصبح الدولة هي الأصل وليس الأفراد ، والدولة هي التي تمنح الأفراد من الحريات قدر ما هو في صالحها. وهذا المبدأ عكس المبدأ الأول الذي يرى أن هذه الحريات هي حقوق طبيعية تولد مع الإنسان ، وتأتي القيود كاستثناء للضرورة .

واعتقد أن هذا المبدأ لم يعد محل مناقشة .

كما أرى أن من أنضج النظريات

التي قيلت ، هو ما نادى به المذهب الاجتماعي ، والذي قال : إن الحقوق لها وظائف اجتماعية وليست مطلقة .

المقدمة الثانية : عن المعايير التي نطلق منها لمناقشة موضوع ضوابط الحريات الفكرية . فلا بد من تحديد هذه المعايير، خاصة ونحن في عصر يشهد انفتاحاً كبيراً على العالم ، وانفتاح البلاد بعضها على بعض ، مما يعنى أن مناقشة مثل هذا الموضوع لا يمكن أن يتم في إطار نظام قانوني واحد ، ولهذا أرى أنه من المناسب إجراء المقارنة ، مع الاعتماد على المعايير الواردة في المواثيق المتعلقة بحقوق الإنسان والتي أصبح لها طابع عالمي .

ومن الملاحظ أن إعلان سنة ١٩٤٨ لم ترد به أية ضوابط أو قيود ، أما ما تلاه من مواثيق بعد ذلك فيرد فيها ما يمكن استخلاصه كقيود أو ضوابط .

ولا ننسى في هذا الصدد البيانين الإسلاميين الصادرين عن حقوق الإنسان ، والذي صدر أولهما عن المجلس الإسلامي الأوربي سنة ١٩٨١ وأعلن في اليونسكو . وصدر ثانيهما عن منظمة المؤتمر الإسلامي سنة ١٩٩٠ ، ويمثل وجهة النظر الرسمية

للدول الإسلامية .

كل بيان منهما له ميزة مختلفة ، فالبيان الشعبي تم توثيق كل مادة فيه وبيان دليلها من الكتاب أو السنة ، ولكن يشوبه بعض القصور في الصياغة القانونية ، أما بيان منظمة المؤتمر الإسلامي فقد صيغ صياغة قانونية وإن خلا من الأدلة الشرعية ، وميزته الرئيسية أنه التزام رسمي من الدول الإسلامية.

وقد قارنت بين ما ورد في الإعلانات الدولية وبين هذين الإعلانين الإسلاميين دارساً ما وضعوه من ضوابط، والتي يمكن تصنيفها إلى ثلاث مناطق:

المنطقة الأولى : ما يخالف وسائل التعبير المشروعة ، فهناك ضوابط إسلامية تمنع ترويج الفاحشة ، والإخلال بالقيم، وإصابة المجتمع بالانحلال ، هذه الضوابط من الممكن إدراجها تحت ضوابط حماية الأخلاق والآداب العامة في المواثيق الدولية، فهي من الناحية النظرية لا تثير إشكالية ، على أساس أن التقييد بالأخلاق وارد ضمن الضوابط والمعايير الدولية .

ولكن الإشكال يرد من الناحية

التطبيقية ، فنجد عدم تحول ما يرد في المعاهدات الدولية إلى قوانين تطبق هذه المعاهدات ، ومن ثم يتم الإخلال بها . ومن جهة أخرى فإنه عند محاولة تقنين هذه المعاهدات لابد من مراعاة اختلاف الأعراف ، وهنا تأتي المرونة في تصور حدود الأخلاق والآداب ، كما تأتي محاولات الهيمنة الغربية لفرض مضامينه الخاصة به ، وهنا يحصل الصدام؛ لوجود اختلاف بين المضامين الأخلاقية الغربية ونظيرها عندنا . فمن المؤكد أنه عند الدخول في التفاصيل تختلف التصورات وتتباعد، ولهذا لابد من المحافظة على الخصوصية وعدم الموافقة على العولمة بالمفهوم الحاسم الذي ينادون به .

المنطقة الثانية : ضوابط حرية التعبير عن الرأي :

ولنضرب لها مثلاً يوضحها ، وذلك من خلال قضية سلمان رشدي الذي يرى الطرف الإسلامي أنه انتهك مشاعرهم الدينية ، وقام بالسخرية من معتقداتهم .

بينما لا يرى الطرف الغربي أي بأس بما فعله طالما أنه التزم بقيود حفظ الأمن والنظام ومنع الجريمة .

وهنا أنه بأهمية الحوار مع المنظمات الدولية لحقوق الإنسان للاتفاق على تفسير لمبدأ حماية حقوق الآخرين، حيث يسلمون بعدم الاعتداء على حقوق الآخرين وحرياتهم . فإذا فسرنا نحن هذا على أن مشاعر الناس ومعتقداتهم هي جزء من حقوقهم ، فهذا القيد مقبول من جانبنا ضمن تفسير هذه الضوابط .

وكمثال آخر ما أورده الإعلان الإسلامي الصادر ١٩٩٠م من قيود على العلم والتعليم والتربية بحيث تبقى في إطار الحق والخير دون اعتداد بفكرة العلم للعلم ، أو الإعلام للإعلام .

هذا المثال يصعب معالجته بنفس العلاج السابق ، ولكن يمكننا أن نضيف أن استخدام هذه الحريات ينبغي أن يكون للصالح العام ، وفي هذا الصدد لابد من التفريق بين مرحلة البحث العلمي ، وبين مرحلة التكنولوجيا التي يتم فيها تحويل نتائج البحث العلمي إلى منجزات عملية ، فهنا يأتي قيد الفائدة والمنفعة ، أما في المرحلة الأولى - مرحلة البحث العلمي - فلا ينبغي أن تقيد بل يترك البحث العلمي حراً ؛ لأننا لا نعرف إلى ماذا سيصل البحث العلمي؛

فلهذا لابد أن يكون البحث العلمي حراً، وفي ضوء ما نصل إليه نستطيع أن نضع القيود على استخدامه .

وبناء على هذا أرى ضرورة إعادة النظر في صياغة هذا البند من المادة (٩٩) من إعلان سنة ١٩٩٠ م ، بحيث يقتصر على التطبيق التكنولوجي دون البحث العلمي .

المنطقة الثالثة : هي قضية حرية الإنسان في تغيير دينه بمحض إرادته ، فهذه القضية وفقاً للمعايير الدولية هي تطبيق مباشر لمبدأ حرية الاعتقاد ، بينما هو في المفهوم الإسلامي ينطبق عليه حد الردة لقوله ﷺ «من بدل دينه فاقتلوه» ، هذا المفهوم يقابله مفهوم آخر هو سائد الآن يرى أن حد الردة عقوبة على جريمة سياسية شبيهة بالخيانة العظمى ، أو إثارة الفتنة .

وفي ضوء هذا المفهوم الأخير لا يكون هناك تعارض بين المفهومين مفهوم حرية الاعتقاد ، ومفهوم الردة ، وتبقى الغلبة لشعار ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾ ، الذي يمثل المبدأ العام ، ويعبر عن مبدأ حرية الاعتقاد .

وهناك مثال آخر يتردد بين المنطقة الثانية والثالثة، وهي قضية نصر أبو زيد،

فهي من وجهة النظر الغربية داخلية ضمن حرية الفكر والتعبير ، بينما أدخلها الإسلاميون ضمن إطار الردة .

لكن هناك فريقاً من الإسلاميين يرى إبقاء مثل هذه الاجتهادات داخل إطار الحوار الفكري طالما أن صاحبها يعلن بقاءه على دين الإسلام .

والذي أراه إمكان معالجة هذا الموضوع داخل إطار الاجتهاد الفكري الذي له ضوابطه . ولا يخفى أنه ليس كل اجتهاد مقبولاً ، وأن الخطأ شيء ، وعدم القبول شيء آخر .

هذه هي الخطوط العريضة التي رأيت عرضها ، والتي تغطي معظم النواحي المثارة ، وختاماً لابد لنا أولاً من رسم السياسة ، ووضع الضوابط ، ثم الدخول في التفاصيل بعد ذلك وصياغتها صياغة قانونية .

الدكتور محمد كمال إمام :

صدرت من عدة سنين موسوعة حول حقوق الإنسان في أربعة مجلدات تشمل كل ما صدر من إعلانات ومشاريع ومعاهدات. ومن القضايا التي ينبغي الاهتمام بها العلاقة بين الحرية والسلطة ، والحرية والدولة ، والحرية والإنسان ، وهذه قضية تعد من هموم

الإنسان على المستوى الفردي والجماعي.

أما بالنسبة لبلورة ضوابط الحرية الفكرية والحرية الإنسانية فلا بد من التوفر على دراسة الإعلانات والمعاهدات الصادرة على المستوى الإقليمي أو الدولي من المنظمات المتخصصة أو من منظمات الأمم المتحدة؛ لبحث ما أنشأته من نصوص أو ما قررتها من قيم على المستوى الدولي للنظر في مدى ملائمتها للمنظومة القيمية الإسلامية في هذا المجال.

هذا أمر ، والأمر الثاني الذي أحب التعرض له أننا في البحث القانوني أو التشريعي لا ننظر إلى المتن منفصلاً عن دوائره الفلسفية التي يتحرك فيها، والتي ينطلق منها آلية التفسير . فحينما آخذ مصطلح (الحرية الفكرية) فأني مصادر التشريع أو التفسير سأرجع إليها ، لاشك أنني إذا تبنت منظومة قيم الأمم المتحدة فبالضرورة سأتبني آليات التفسير الخاصة بها ، والتي تصل بي إلى نتيجة في الواقع العملي تنعكس في أبنية وأنساق تشريعية في العالم الغربي لا شك أنها لا تتفق في كثير من تفاصيلها مع منظومة القيم الإسلامية .

وكمثال آخر مبدأ عدم التمييز العنصري ، سواء أكان التمييز بين فرد وفرد ، أو التمييز بين الرجل والمرأة ، وهو طرح يتعارض بشكل ما في جزئياته وتفاصيله مع تصور الإسلام لعدم التمييز بين الرجل والمرأة ... إلى غير ذلك من المبادئ أو المفاهيم التي نجد فيها كثيراً من المشكلات التي ترجع إلى آليات التفسير .

بل ربما دفع الأمر ببعض الدول إلى وضع تشريعات مخالفة للنظام الإلهي في الزواج كإباحة الزواج بين الجنس الواحد ، بل إن بعض ما يصدر عن الأمم المتحدة يسير في هذا الاتجاه؛ مما يدفع إلى انكماش مؤسسة الزواج، وربما حذفها تماماً من المنظومة التشريعية ، إيماناً بنظام جديد للعلاقة بين الرجل والمرأة وما يتعلق بهذه العلاقة من حقوق يعيد تماماً عن إطار الأسرة المحمية على المستوى الديني .

وقد أشار الدكتور جمال إلى أنه يرى في هذا الصدد أن للحقوق وظائف اجتماعية ، ولا يخفى على الدكتور جمال أنه يكمن وراء هذا الطرح مدرستان في فلسفة القانون :

١- المدرسة الاجتماعية التي ترى أن

للحقوق وظائف اجتماعية، لكن هذا الطرح عليه اعتراضات واسعة من وجهة النظر الإسلامية .

٢- المدرسة الأخرى وهي المدرسة القانونية البحتة والتي طرحها العديد من المفكرين بعد ذلك ككسلن وغيره ، وهي تعارض فكرة الوظائف الاجتماعية للحقوق .

ففي هذا الإطار نحن أمام منظومتين نشأتا في بيئة خاصة ، حُسِمَتْ فيها قضية العلاقة بين العقل والنقل، والعلاقة بين الله والإنسان ، والعلاقة بين الدين والمجتمع .

وحُسِمَتْ فيها لصالح أن الإنسان يكاد يكون إلهاً في المجتمع، إن لم يكن هو إله المجتمع بالفعل . وفي ظل هذا صيغت كثير من الوثائق الدولية ، والتي تعد في نهاية المطاف ترجمة متكاملة للبيئة الفلسفية والثقافية والحضارية .

هذه المنظومة الفلسفية والثقافية هل أستطيع أن أتخير من بين نتائجها العملية ما يتواءم مع المنظومة الإسلامية التي نحن في سبيل إعدادها .

والإجابة أنه علينا منذ البداية أن نضع بصورة مستقلة منظومتنا الخاصة بنا ، وأن نضع معها آليات التفسير ،

والبنية المرجعية الخاصة بها، ثم بعد ذلك أقوم بعقد المقارنات التي قد توجد أرضية مشتركة ، كما تبرز مظاهر الخلاف الواردة .

وفيما يتعلق بالاحتكاك التشريعي أو الفكري مع الغرب فالأفضل استخدام منهج الفروق والاختلافات، لا منهج الأشباه والنظائر؛ لأن منهج الأشباه والنظائر في قضية الإنسانية سوف يخذلنا؛ حيث إن كثيراً من المشكلات المثارة مثلاً في الولايات المتحدة مثارة أيضاً في مصر وجنوب شرق آسيا .. فمثل هذه القضايا مطروحة من حيث كون الإنسان إنساناً ، ربما يصلون فيها إلى حلول متشابهة رغم اختلاف الثقافات ، إلا أن هذا لا ينبغي له أن يخذلني ؛ لأن الحل العملي المتشابه هذا قد يكون نتج عن طرح المشكلة على مستوى عالمي كما قد يكون ناتجاً عن أن روح الإنسان واحدة في قضاياها المختلفة ، وهذه ملاحظة يمكن رصدها عبر التاريخ.

لكن تظل فكرة الفروق والاختلافات هي نقطة البداية التي تميز بين ما ينبغي أن أطرحه طرحاً خاصاً يعبر عن منظومة القيم الخاصة بنا ، وبين

ما يمكن أن نستفيد من العالم المحيط بنا. ولا بد من الترس حول منظومتنا القيمية في ظل الكوكبية التي يعيشها العالم، ولسنا موجودين فيها ولا على هامشها.

والذي أريد أنؤكد أن المنظومة الخاصة بالحقوق ليست منظومة تشريعية فحسب بحيث يمكن أن أتناولها من خلال وثائق حقوق الإنسان، ولكنها منظومة ترتبط بواقع فلسفي وحضاري وسياسي واقتصادي، ورغم الكوكبية التي يروج لها فإن العالم فيه مثل هذا التنوع؛ ولهذا لا بد من التأكيد على خصوصيتنا النابعة من النصوص الإسلامية: القرآن، والسنة، ومن النزات الإسلامي المأخوذ منهما.

وختاماً لا بد أن ننطلق من الخاص إلى العام، وليس من العام إلى الخاص حتى لا نذوب، ونظل على خصوصيتنا وهويتنا، وشكراً.

الدكتور جمال عطية :

الذي أريد أنؤكد أنه أننى لم أنطلق من معايير دولية، وإنما أبحث عن (كلمة سواء) بيننا وبين الآخر، بل ربما يبدو أننا أصبحنا جزءاً من هذا الآخر؛ بما أننا قد وقّعنا على هذه

المواثيق الدولية .

ولا بد أن ننتبه إلى أن المواثيق الدولية كانت لها معايير كما أن الإعلانات الإسلامية لم تنطلق من فراغ وإنما رجعت إلى معايير وضوابط، ولهذا يمكن أن ننطلق من المقارنة بين هذه الضوابط، وتلك .

ولهذا فأؤكد أنني لست منطلقاً من الضوابط الدولية، وإنما انطلقت من المقارنة بين ضوابط كل، بحثاً عن كلمة سواء. ولا مجال للقول بأننى مستقل في بلادى بمنظومتى ولا اعترض على؛ لأننى أعيش في عالم مفتوح يتجه إلى الحماية الدولية لحقوق الإنسان، مما يعنى تدخل المجتمع الدولي داخل الدول وسياساتها الداخلية لحماية حقوق الإنسان .

إذن فالوضع العام يوجب علينا أن نكون شركاء، ومن هنا يأتي مجال البحث، وليس انسياقاً وراء المعايير الدولية .

وأوافق الدكتور كمال إمام على ضرورة الاهتمام بالمختلف فيه، وأنه على أن الدوائر الثلاث أو المناطق الثلاث التي أشرت إليها في أول حديثي تضع أيدينا على هذا المختلف فيه، وتطرح

علينا إشكالياتها؛ لنرى كيف نحلها، وحلها ليس بالضرورة بتبني الوجهة الغربية أو برفضها مطلقاً، وإنما بالنظر في الأمر، فإن وجدنا مجالاً للموافقة والتقارب فيها، وإلا نرفض وعلينا في هذا الموقف أن نعلن انسحابنا من المعاهدات الدولية والتحلل منها . وأيضاً أوافق الدكتور كمال إمام على قضية منهج الفروق والاختلافات .

الدكتور كمال إمام :

نعم، مع الاهتمام بنقط الاشتباك .

الدكتور جمال عطية :

نعم، وهنا تكون الأزمة .

الدكتور كمال إمام :

هنا أيضاً قضية محورية تتعلق ببيئة المصطلحات التي نشأت فيها، ولا يمكن أن نتخلص من آثار تلك البيئة مهما ترجمت بعد ذلك إلى نصوص تشريعية . هذه التبعيات تجعلني غير قادر على البدء في المقارنة والحوار؛ لأن هذه المصطلحات تنعكس على مسيرتي الخاصة في التفكير.

ولهذا أؤكد على أنه لا بد من تحديد البيئة والمصادر حتى أستطيع أن أستخرج منظومتى ، وعندما فعلنا ذلك مثلاً في منظومة الحقوق والواجبات

ظهرت منظومة رائعة ذات طبيعة خاصة جداً، فيها تقسيمات متميزة : حق الله - حق العبد - الواجب - الحق ... وبعد تحديد البيئة ندخل في المقاربات ، سواء بقصد إظهار التلاقي أو إظهار الفروق ، ثم تحويل ذلك إلى رؤية فكرية.

أما بالنسبة إلى التحلل من المعاهدات الدولية فالحقيقة أن صاحب الفكر ليس صانع قرار سياسي حتى يمكن أن يقول: سأرفض وأنسحب . كما أنه ليس بالضرورة تابعاً لصاحب القرار السياسي، وأنه متى وقع صاحب القرار السياسي عليها فإنه يلزمه ذلك ، بل بالعكس فإن توقيعه قد يكون مصدرى في الرفض وليس مصدر قبول . فلا بد أن يظل هناك فاصل بين ما يفعله السياسي وما يفعله المفكر أو العالم، وينبغي أن نصر على موقف السلف من إبعاد العلماء عن الأمراء؛ لتظل مناطق البحث حرة وصحيحة، وشكراً .

الدكتور سيف عبد الفتاح :

في الحقيقة الموضوع يتعلق بجزئية لا بد من تحديد موضعها بوضوح من الكيان الكلي ، مذكراً بما قدمه الشاطبي في موافقاته من حديث عن المقدمات الكلية

قبل أن يتحدث عن المقاصد الشرعية .
فنحن بحاجة إلى مثل هذه المقدمات
الكلية؛ حتى يمكننا رد الفرع إلى أصله
ردًا جملياً .

والحديث عن حقوق الإنسان ما هو
إلا جزء من رؤية كلية للعالم، والتي
لا بد أن تصطبغ في جملتها بصبغة الله ،
وكل الصياغات المتعلقة بالمحتوى لا بد
أن تصطبغ بهذه الصبغة .

بعد ذلك لا بد من الحديث عن
المنظومة بأكملها ، ولا نكتفي بالحديث
عن الفروق، ولا نكتفي بالحديث عن
الأشبهاء أو عن نقاط الاشتباك ، بل لا بد
أيضاً من الحديث عن مناطق الغموض
ومناطق التعقيد ، ومناطق التداخل.

وبخصوص الشاطبي فلا بد من
الاهتمام بما يقدمه من رؤية كلية لنظرية
حقوق الإنسان بما فيها من الحرية
الفكرية والتي تتعلق بمقصد حفظ العقل
من المقاصد الشرعية ، وحفظ العقل
موصول ببقية المقاصد الأخرى ، فلا بد
وأن ننطلق من هذه الرؤية الكلية التي
يقدمها الشاطبي ومن سبقه عن المقاصد
الشرعية .

ومن المهم أيضاً العناية بنظرية
الحقوق وتصنيفها إلى حقوق الله،

وحقوق العباد ، وحقوق مشتركة، كما
أن من حقوق الله تعالى ما يؤول إلى
الأمة والجماعة .

ومن المهم أيضاً الحديث عن مفهوم
الحق والواجب وتأمل الحكمة من التعبير
«بمحافظة» في نظرية المقاصد دون التعبير
«بحق»، فلم يقولوا مثلاً: حق العقل -
حق الدين..

وهناك كلام عن الحقوق قرأته ذات
مرة يربط بين الحق والواجب، فكل
حق يتبعه أربع واجبات :

الواجب الأول : واجب معرفته
والوعي به .

الواجب الثاني : واجب ممارسته
والقيام عليه .

الواجب الثالث : واجب حمايته
والدفاع عنه .

الواجب الرابع : مراعاته في حق
الغير.

فقضية الحقوق والواجبات ليست
قضية منفصلة ، وأشير هنا إلى أن أحد
المفكرين الإيرانيين الإصلاحيين وهو
الدكتور عبد الكريم سروش ذهب إلى
أن الحضارة الإسلامية حضارة واجبات
فهي تقوم على قاعدة من الاستبداد،
بينما الحضارة الغربية هي حضارة

حقوق ، ومن ثم هي حضارة حريات .
وقام هذا المفكر بالفصل بين
الحريات وبين التبعات ، فجعل منهما
نسقاً حضارياً مستقلاً ، وعلينا أن نأخذ
بهذا أو ذاك ، هذه الثنائية أو الازدواجية
يتلاعب بها كثيراً في مثل هذا المقام .

يبدو لي أننا بخصوص قضية حقوق
الإنسان محصورون بين المطرقة
والسندان ، المطرقة هي الغرب في إطار
رؤيته الخاصة للحقوق ، ومع هذا تريد
أن تنمط العالم على شاكلتها في استبداد
عالمي لا نظير له .

أما السندان فهو الاستبداد الداخلي
أو استباحة الحقوق ، واتخاذ فكرة
الواجبات كمدخل لإثقال الإنسان
بالآصار .

فالاستبداد العالمي والاستبداد
الداخلي يؤديان إلى فقدان معنى
الإنسان ، الاستبداد العالمي يؤدي إلى
فقدانه لهويته وخصوصيته واقتلاعه من
جذوره تمهيداً للافتراض العولمي .

والاستبداد الداخلي يمنع الإنسان عن
فاعليته وأصول تكريمه واستخلافه ،
واستثمار قدراته حتى يصبح إنساناً
مشلولاً تمهيداً لافتراضه داخلياً في إطار
الاستبداد الداخلي .

ومن جهة أخرى أتخفظ على كلمة
القيود التي وردت في الكلام ، وأفضل
عليها كلمة «الحدود» ؛ لأن القيد منع
من الحركة ، بينما الحد يسمح بمجال
للحركة ، ومن ثم مجال للفاعلية .

إذن لابد عند الحديث في هذه
القضايا من بحث كيف ينظر العالم
الغربي للإنسان وللحق وللحرية؟ ، ثم
بعد ذلك نقارنها مع رؤية الإسلام
العالمية للإنسان وللحقوق وما يترتب
عليها من أصول تتعلق بالعملية العمرانية
ككل .

ومن هنا فإن المناطق الثلاث التي
أوردها الدكتور جمال عطية هي بالفعل
مناطق مهمة جداً ، ولكن علينا أن
نسكنها في هذا السياق الكلي ، بحيث
نستطيع بعد ذلك التأكيد على العناصر
التي تؤدي إلى الحفظ ، والحفظ هنا
يتعلق بالنظر كما يتعلق بالواقع على حد
سواء ، وليس معنى الحفظ التجميد بل
التفعيل والتنمية .

وختاماً أؤكد على أهمية الرؤية
الكلية ، وأذكر أن الأستاذ منير شفيق
كان يقول: من أراد هدم الإسلام
فليستدعه جزئية جزئية حتى ينقده تماماً .
ومن هنا علينا دائماً عند بحث الجزئيات

أن نقوم بتسكينها في الكلى . وشكرًا .
الدكتور محمد عمارة :

قضية الالتباه للفروق بين منطلقات حضارتنا وحضارة الغرب هي قضية ليست بالجديدة علينا، فمنذ بدأ الاحتكاك بالحضارة الغربية، والعلماء المسلمون لهم رؤية نافذة تميز بين المنطلقين: منطلق الرؤية الدينية، والرؤية الوضعية الغربية .

فهؤلاء العلماء منذ ذلك التاريخ وقبل حركة النهضة والتجديد كانت عندهم هذه الرؤية الجديدة بالإعجاب ، هذه الرؤية كانت عند الطهطاوي حين تكلم عن أهل باريس وأنهم لا يؤمنون بكتاب سماوي، فقد لاحظ أنهم وضعيون وليسوا نصارى. هذه الرؤية شديدة الوضوح أيضًا عند الجبرتي حين قال : إنهم دهيون، لا يؤمنون بكتاب من الكتب السماوية ، وكذلك فعل عبد الله النديم عندما واجه مفهوم الغرب للحرية الفردية ، وكيف أنه في الإطار الخاص يستطيع أن يفعل الإنسان ما يشاء ، وهذه القضية نواجهها الآن في موضوع المرأة وموضوع السكان في المؤتمرات المختلفة: مؤتمر القاهرة، ومؤتمر بكين، ومؤتمر ٢٠٠٠ الذي عقد

في الأمم المتحدة ، حيث يدعون أنه إذا كان الزنا بالتراضي فلا شيء فيه ، وأن تكوين أسرة شاذة لا شيء فيه، وهكذا.. ويرون أن كل هذا من الحرية. أما عبد الله النديم فقد وصف هذه الحرية بأنها حرية بهيمية، وأن الحرية الحقيقية هي طلب الحقوق والوقوف عند الحدود ، لقد قال هذا في مجلة الأستاذ سنة ١٨٩١م.

فطلب الحقوق والوقوف عند الحدود يوضح قضية التميز بين المنطلق الديني والمنطلق الوضعي، ويؤكد على تميز الإسلام في إطار المنظومة الدينية.

ونظرة الإنسان لهذه الحقوق على أنها واجبات ليس استبدادًا بل ارتفاع بها من رتبة الحقوق إلى رتبة الواجبات؛ لأن الحق يمكن للإنسان أن يتنازل عنه بخلاف الواجب فليس من حقه أن يتنازل عنه، وعلى سبيل المثال فإن الحفاظ على الحياة حق في إطار الإعلان العالمي والرؤية الغربية، وطالما أنه حق فلا تثريب على من يريد الانتحار.

أما إذا نظرنا إلى الحياة على أنها تكليف إلهي فلا يصح التنازل عنها. إذن فالحرية ليست مجرد حق.

وكذلك التعليم ليس مجرد حق؛ لأنه

ليس من حقل أن تختار الأمية بإرادتك؛
لأن العلم فريضة وليس بمجرد حق.

وكذلك المشاركة في العمل العام
ليس بمجرد حق، وإلا أصبحت السلبية
من حقوق الإنسان، ولكن الإسلام
يرتفع بالمشاركة إلى مستوى الواجب
«من لم يهتم بأمر المسلمين فليس
منهم».

وعندما كتبت عن الإسلام وحقوق
الإنسان جعلت العنوان: «ضرورات لا
حقوق».

إذن فكرة الارتفاع بمنظومة الحقوق
إلى مرتبة الواجبات ليس مؤدياً إلى
الاستبداد، وليس نفياً للحقوق، وإنما هو
مزيد من التأكيد على هذه الحقوق،
والربط بينها وبين حقوق الله تعالى،
وأن هذه الحقوق الإلهية هي السقف.

فالنظرة للإنسان هنا نظرة مختلفة عن
النظرة الغربية الوضعية، فليس هو سيد
الكون يفعل ما يشاء، وإنما هو خليفة في
الأرض في النظرة الإسلامية، وهو
محكوم بعقد الاستخلاف.

وتناول القضية من هذه الزاوية لن
يؤدي بنا إلى الانسحاب من المواثيق
الدولية؛ لأن التقاطع ليس مع كل ما
جاء فيها، وإنما مع ما لا يتفق معنا،

وكذلك نفعل مع موضوع العولمة
والتجارة العالمية، والتحفظ والاختلاف
وارد دون الانسحاب.

فهناك لا شك أشياء يمكن الاتفاق
معها، كالحديث عن الحرية بالمعنى
الاجتماعي، وعلاقة الإنسان بالمجتمع،
فهناك النظام العام والأخلاق والآداب
العامّة

القضية الثانية التي أريد طرحها:
قضية الإبداع، وهي قضية مثارة الآن.
ونحن نحتاج إلى التمييز بين البدعة
والإبداع؛ فأما البدعة فنحن نحارب فيها
على جبهتين: جبهة الجمود الإسلامي،
فهناك فريق ينظر إلى كل إبداع على أنه
بدعة، وجبهة الانقلاب العلماني.

ولابد في هذا المقام من التمييز بين
الشعائر والعبادات والمناسك التي هي
توقيفية، ولا بد أن يكون قد أتى بها
الشرع، وبين المعاملات والأمر
المستجدة والتي يكفي فيها اشتراط عدم
المخالفة لما جاء به الشرع.

وفي مناظرة بين ابن عقيل الحنبلي
وبين أحد الشافعية حول السياسة
الشرعية، انتهت المناظرة إلى أنه ليس
بالضرورة أن يكون قد أتى بها الشرع،
بل الضروري أن لا تكون مخالفة

للشرع.

وقد حضرت ذات يوم ندوة عن المعاملات الاقتصادية المعاصرة، وهالني أن كثيراً من البحوث تناقش هذه المعاملات المستجدة فيبحثون هل لها سوابق، وكان عليهم أن يبحثوا عدم مخالفتها لما ورد، فهناك فرق بين البدعة في الأمور التوقيفية، وبين التجديد في أمور المعاملات.

وأرى أن معيار الحرية والإبداع هو معيار الخصوصية الحضارية؛ لأنه يستحيل أن يكون هناك إبداع دون خصوصية حضارية. فمقابل الإبداع هو التقليد، فإذا قلدت السلف فلن أكون مبدعاً، وكذلك إذا قلدت الغرب لن أكون مبدعاً؛ ولهذا فإن استعارة الرومانسية أو التفكيكية أو البنيوية أو غيرها من المذاهب كل ذلك لا علاقة له بالإبداع، وكذلك إذا أخذت القوانين من الغرب لن أكون مبدعاً. وإنما أكون مبدعاً في فقه المعاملات إذا انطلقت من أنني صاحب خصوصية، وصاحب منظومة حضارية، كما أنني سأبدع في الفنون والآداب إذا كنت صاحب مبدأ إسلامي. ربما أقلد في الوسائل لكن لا ينبغي التقليد في الرؤية أو الفلسفة في

كل هذه الأمور. فإذا لم تكن هناك خصوصية حضارية فلن يكون هناك إبداع حقيقي، فالتغريب تقليد، والجمود تقليد، أما التجديد فهو وحده الإبداع؛ لأنك تجدد في إطار منظومة متميزة، فالجديد ليس مقلداً للسلف، ولا مقلداً للغرب.

ومن هنا تأتي قضية الحرية، فالحرية شرط من شروط الإبداع، وهي شرط من شروط التجديد والإتيان بجديد. ومن هنا عندما نتكلم في إطار الحرية فإننا نتكلم من خلال أننا أبناء منظومة حضارية معينة، لها عقيدتها ولها ثوابتها، وبالتالي فإبداعنا منطلق من هذه المنظومة.

ونحن عندما نطرح قضية الخصوصية الحضارية ليس بدعاً في هذا المجال، فنحن الآن نشهد معركة بين الصين والغرب حول مفاهيم حقوق الإنسان؛ لأن الصين بلاد قديمة لها فلسفتها وحضارتها، وكذلك الهند. بل نقول: إن روسيا عندما تأخذ بالأرثوذكسية فإنها تضع قيوداً على المذاهب الأمريكية والغربية في العبادات. والصين واليابان يصنعان هذا.

وبناء على هذا فلنني أرى أن ربط

الحرية بالخصوصية الحضارية هو مطلب مشروع، ونرى الحكومات تصنع هذا في المؤتمرات الدولية، فقد نص في وثيقة مؤتمر السكان على أن هذه الأمور تبقى مضبوطة في حدود الثقافات الوطنية. وقد طُرِحت هذه الرؤية في مؤتمر سنة ٢٠٠٠ للسكان، فعلينا إذن تأصيل هذا المبدأ أو ربطه بقضية الحرية والإبداع، وشكراً .

الدكتور محمود غازي:

الذي أراه أن موضوع الحقوق الأساسية أو الحريات سبب لنا مشاكل جبارة؛ لأن كثيراً منا خلال القرن الماضي عني بمظاهر الفكر الغربي، سواء الأمريكي أو الأوروبي دون أن يعني بحقائق هذا الفكر، ويتج عن هذا تصور أننا يمكن أن ندعو الغرب إلى كلمة سواء نجتمع عليها معاً . وأرى أن الوضع تغير تماماً، ف سابقاً كان هناك مبادئ مشتركة بين المسلمين وأهل الكتاب المؤمنين بوحى وكتاب، فلم يكن هناك خلاف حول نظرية العلم، وقضية الحسن والقبح، وهل هما عقليان أو سمعيان، ولم يكن هناك خلاف في دور العقل والعلاقة بينه وبين الوحي؛ حيث يقر الجميع بأن الكلمة للوحي

الإلهي، سواء وجد في الكتاب المقدس أو في القرآن الكريم. ولكن بعد عصر النهضة الغربية وبعد ما يسمى بالـ Renaissance، وبعد مرحلة التصنيع تغير الوضع تماماً، وأصبحوا دهرين كما أشار الدكتور عمارة فيما حكاه عن عبد الله النديم، مما يعنى أنهم لا صلة لهم بأي دين، إنما يؤمنون بالمادة وحسب، ومن ثم يصعب إيجاد مساحة مشتركة معهم، خاصة في ظل طغيان المادة على الجوانب الروحية، وطغيان العقلانية على جميع القيم الأخلاقية.

أما عن عقوبة الردة فإن الغرب يعترض عليها، وتأثر بهم كثير من المسلمين، وحاولوا أن يفسروا هذه العقوبة تفسيراً يتلاءم مع الفكر الغربي السائد يحملها على أنها عقوبة على الخيانة العظمى للدولة والنظام، ولم تكن عقوبة جريمة فكرية أو على الخروج عن دين الإسلام، وقد حاول هذا الاتجاه إعادة تشكيل أحكام الردة بما يسائر هذا التفسير .

وأقول : حتى لو نجحنا في هذا، فإننا لن ننجح في كثير من قضايا الفقه الإسلامي من أوله إلى آخره، والتي هي

متعارضة مع الفكر الغربي في كل خطوة.

ولهذا فلإنني أرى وجوب العناية بالمبادئ الأساسية والأمور العامة أولاً، والتي تقوم عليها بنيتهم الفكرية، مع أهمية دراسة تاريخ الغرب في القرون الوسطى والصراع الطويل المستمر بين الكنيسة والدولة، والذي نتج عنه كثير من القضايا كقضية الحقوق والواجبات، وقضية الدولة القومية والتي ظهرت كأثر مباشر للصراع بين الكنيسة وملوك أوروبا؛ حيث لجأ الملوك إلى فكرة القومية ليتخلصوا من سلطة البابا، ثم ثاروا بعد ذلك على المثل الأخلاقية المسيحية وخرجوا على سلطة الكنيسة الأخلاقية كما خرجوا عن سلطتها السياسية، وهنا ظهرت العلمانية و«دع ما لقيصر لقيصر وما لله لله»، وهنا ظهر الحاكم المستبد الذي له كل الصلاحيات، وبدأ عندها الصراع بين الحاكم وبين الأمراء والإقطاعيين وظهرت وثيقة الماجنا كارتا في بريطانيا، والتي تنظم الأمور بين الإمبراطور والإقطاعيين، ثم جاء بعد ذلك ما يسمى بمشروع الحقوق والذي نتج عن الصراع بين الإقطاعيين الكبار

والصغار، فالقضية ليست قضية حقوق الإنسان كما يبدو الآن، وإنما هي قضية حل الصراعات القائمة في التاريخ الغربي، خاصة في بريطانيا وفرنسا، ومحاولة إقامة التوازنات بين القوى الموجودة من أصحاب السلطة وأصحاب المال وبين جمهور الناس.

فأعتقد أن هناك عناصر ثلاثة أدت إلى فكرة الحقوق الأساسية للإنسان: فكرة العلمانية - فكرة الدولة القومية - الصراع بين الملك والإقطاعيين، ثم بين الإقطاعيين وبعضهم البعض، ثم بينهم وبين الشعب، هكذا أدى انتقال الصراع من طبقة إلى أخرى إلى هذه النتائج والتي بنيت على أساس العلمانية بما تعنيه من التخلص من كل المثل الأخلاقية والدينية، ومن كل معالم الهداية الإلهية.

فالعلمانية هي الصنم الكبير أو الوثن الكبير الذي ينبغي أن يثور عليه العالم الإسلامي، وإلا أدى الإغماض عنه وتجاوزه إلى نتائج غير واضحة، بل نظل في نفس المتاهة التي دخلناها منذ نصف قرن أو أكثر. وشكراً.

الدكتور حسن الشافعي:
في الحقيقة أنا مازلت أطالب بأن

ننزل أكثر إلى الواقع، وأن نتعامل مع هذه النصوص المطروحة ، ونحن بالفعل بحاجة إلى إبراهيم ليكسر الصنم الكبير - العلمانية ، ذلك الصنم الذي يتأثر به أكثر المشتغلين بالفكر في عالمنا العربي والإسلامي .

وبخصوص ما طرحه الدكتور سيف فإنني أؤكد خطورة الغموض على أي فكرة ، وفي الحقيقة فهناك مناطق من الغموض خطيرة جداً، وينبغي أن لا نقع فيها .

فعندما ندعو إلى الإبداع لابد أن يكون على أساس منظومة فكرية معينة وفي إطار حدود وقيود وضوابط واضحة، ولكن أيضاً عندما لا يكون هناك فاصل بين الحرية وبين المصادرة لها فلا إبداع . وهؤلاء المفكرون العرب الذين يكون اليوم على الإبداع ، ويتهمون المفكرين الإسلاميين بمحاربة الإبداع كانوا منذ عقد واحد أو عقدين يدعون إلى وضع القيود المشروعة التي تؤدي إلى قتل هذه الحرية الفردية ، ولم يكن عندهم مشكلة في مساقرة كل الاتجاهات والتيارات، فهم بحمد الله أعصابهم قوية ونفوسهم أيضاً، مما يسمح لهم بموافقة كل تيار ، ومجاراة

كل عصر، لكن الذين يواجهون المشكلة حقاً وبشجاعة فكرية هم الإسلاميون الذين يرتكزون إلى مسلمات معينة ويرجعون إلى النص والفقه .. وشكراً .
الدكتور علي جمعة :

إذا أردنا أن ننزل إلى أرض الواقع فلا بد مثلاً أن نتساءل : ما الذي أريده من الشباب عندما أكتب رواية مثلاً، وما هي حدود الكتابة وقيودها ، ففي تحديد معنى الحرية تحديد لمعنى الإبداع . وينبغي في هذا الصدد أن نفرق بين الداخل والخارج ، فقضية الإبداع في الداخل أمر، والإبداع في الخارج أمر آخر.

فقد صدر في بريطانيا منذ سنة ١٩٧٠ وإلى الآن أكثر من (٨٠٠) رواية تسبب الإسلام وتشوّهه بكل وسيلة، ولم يسمع أحد شيئاً عن هذه الروايات، ولا تمثل هذه الروايات شيئاً عند المسلمين؛ نظراً لأنها صدرت في بيئة لا تحمي الإسلام ، ولا يمثل الإسلام فيها عمقاً كبيراً.

والقضية إنما هي في الداخل ، ولابد من التفريق بين البدعة والإبداع كما تفضل الدكتور عمارة.
وأريد أيضاً أن أفرق بين الكفر

والفكر ، فالفكر هو ترتيب أمور معلومة يتوصل بها إلى نتيجة، فالفكر يحتاج إلى تأمل واستنتاج واستنباط . أما الكفر فإنه يقدح في المقدسات والثوابت.

فمثلاً عندما أصدر طه حسين (الشعر الجاهلي) حوكم في المحكمة ، قامت النيابة العامة بتحويله إلى المحكمة لأنه قدح في النظام العام والآداب العامة .

فالنظام العام هو الذي يحمي المقدسات، ولكل مجتمع نظامه العام وآدابه، وإلى اليوم ممنوع في أمريكا منعاً باتاً أن يسير الإنسان عارياً في الشارع؛ لأنه مخالف للنظام العام ، فرغم الحرية الواسعة، بل التفلت الفظيع الذي تعاني منه هذه البلاد إلا أن هناك نظاماً عاماً يحميه القانون ويعاقب من يخالفه.

إذن فالمطلوب في الإبداع أن يكون منضبطاً بالنظام العام والآداب .

والنظام العام له تفسير متفق عليه بين جميع الأنظمة في العالم، وبالنسبة لنا كمسلمين فإن النظام العام هو الذي حمى بالمقاصد الشرعية ، فالضوابط موجودة، وإنما هي قضية تفسير وتطبيق، وربما كان التطبيق موجوداً أيضاً

ولم يتأكل تماماً بدليل أن نصر أبو زيد حوكم ، وحُكم عليه قضائياً، إذن هناك ضوابط لدى القضاء يقوم بتطبيقها عندما يكون هناك خروجاً عن النظام العام يستوجب العقاب في صوره المختلفة، سواء أكان بدنياً أو أدبياً أو إيقافاً عن العمل أو تفريقاً له عن زوجته.. الخ .

ولهذا أقول : ضوابط الإبداع هي الالتزام بالنظام العام والآداب في الداخل.

نتقل بعد ذلك إلى مشكلة أخرى تـحل بهذا النظام العام في الداخل، وهي العملة والسماوات المفتوحة إعلامياً، والتي أدت إلى رفع الحدود بين الداخل والخارج ، فهذا الذي يرد إلينا، وهو خارج عن النظام العام الخاص بنا، هل يعد إبداعاً .

ولهذا لابد من تحديد البدعة والإبداع للفرقة بين ما هو في الداخل، وما هو في الخارج .

كما علينا أن نصمم ونستمر على النظام العام والآداب التي عشنا في ظلها وسعينا من أجل إقرارها .

لقد تملكني شعور داخلي خلال أزمة رواية «أعشاب البحر» أن الضجة التي

أثيرت قد تستغل في الدعوة إلى تغيير النظام العام ، فهذه الرواية رغم ما فيها من سب لله ولرسوله وللقرآن نشرتها الحكومة المصرية فأحدثت ضجة في الأوساط المختلفة اجتماعيًا وأدبيًا وعلميًا. والعجيب أن كثيرًا من المدافعين عنها صرحوا أنهم لم يقرأوها، فكأن دفاعهم عنها يقف وراءه الرغبة في تغيير النظام العام، وليس مجرد قبول الرواية أو رفضها ، وإلا كيف يدافع عن شيء لم يقرأه ، ولكنهم يريدون أن يقولوا : إنه مهما كان فيها فلا بد من قبوله، وهذه الدعوة لا توجد في أي مكان. في العالم لا في إنجلترا ولا في أمريكا .

ولكنها دعوة لتغيير النظام العام ، علينا أن نعيها وألا نسقط في هذه المؤامرة .

وبخصوص المناطق الثلاثة التي تعرض لها الدكتور جمال سنجد أنها مندرجة أيضًا فيما قلته، فهناك نظام عام معروف بين كل البشر لم يخالفه أحد، وهناك أنظمة تختلف من مكان إلى آخر ، وهنا تأتي المنطقة الثانية والثالثة .

وعلى المستوى العملي فإن علينا أن نبدأ بمصر، وأن نصمم على تكريس فكرة النظام العام والآداب ، ونصمم

على رفض القدح في المقدسات والتفريق بين البدع والإبداعات، وبين الفكر والكفر، وشكرًا.

الدكتور حسن الشافعي :

ما ذكره الدكتور على جمعة يجعلنا نقرب أكثر من أرض الواقع.

الدكتور كمال إمام :

أتصور أن الدخول إلى الجزئيات التي طرحتها الورقة يحتاج إلى مقدمات أخرى.

وينبغي أن نوقن بأن عددًا كبيرًا من المعاهدات الدولية -إن لم يكن كلها- قد صيغ وليس في أذهان أصحابها العالم الإسلامي أو العالم غير الغربي .

فمعاهدة (وستفاليا) استبعدت بصريح النص العالم الإسلامي وغير الغربي ، ورغم أن هذه المعاهدة تمثل نقطة بداية للقانون الدولي والذي بنيت عليه بعد ذلك المعاهدات الدولية الحالية .

والمعاهدات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان وجرائم الإبادة التي أعدت مشروعاتها خلال الحرب العالمية الأولى من خلال عصبة الأمم كان منصوصًا فيها بالحرف «ألا تطبق على الأمم غير

النصرانية» ، وفي المشروع الأول كان منصوفاً على ألا تطبق في الدولة الإسلامية ، هذه حقائق مسجلة .

ولابد أن نعي هذا كمقدمة أساسية، فكل ما هو في صالح العالم الغربي ليس مراعى فيه مصلحتنا ، وليس مطلوباً أن يطبق علينا، ومع ذلك نحن نستدعيه في ظل ما نشأ في أواخر الحرب العالمية الثانية ، واشتراك بعض الدول الإسلامية في هذه الحروب بقصد الوصول إلى الاستقلال .

وقد ذكرني كلام الدكتور عمارة عن الطهطاوي بخير الدين التونسي، والمقارنة بينهما، بين العالم ورجل الدولة، مقارنة مهمة ، فالخطوات التي سار عليها الطهطاوي أوسع وأدق وأكثر ارتباطاً بالمنظومة القيمية الخاصة بنا كمجتمع من الخطوات التي سار عليها خير الدين التونسي كرجل دولة ، فالعالم ينظر إلى المجتمع وكيفية تغييره وإصلاحه، بينما رجل الدولة ينظر إلى التشابهات المحيطة به، فالتونسي في ذهنه السلطان والدولة العثمانية والحكومة التي هو عضو فيها .

وبخصوص حرية الإبداع وما حدث بمصر أخيراً، أوافق الدكتور على ما

أشار إليه بذكاء من خلفيات؛ لأن قضية الإبداع تتعلق بالإبداع الفكري الحقيقي الذي نريد أن نفتح أمامه الأبواب .

وبشهادة النقاد العالميين والمحليين فإن رواية «آيات شيطانية» ورواية «العار» ليس فيهما مقومات العمل الفني الروائي.

فالمعركة تدور حول حق البذاءة ، وهل من حق دعاة الإبداع أن يسبوا الله والأنبياء أم لا، فالمعركة ليست حول حق الإبداع .

وهذه الأعمال لا تمثل ابداعاً حقيقياً، والحضارة الإسلامية وجدت فيها أعمال أدبية حقيقية بقيت رغم ما فيها من الخروج كأعمال أبي نواس، وألف ليلة وليلة.

فقد كانت الحضارة قوية تستوعب مثل هذه الأفكار والأعمال المخالفة حتى للنسق العام .

ولكن القضية الآن من وراء هذه الزوبعة إبراز أن القوى الإسلامية في المنطقة هي قوى متجمدة، إذن فالمعركة تحولت إلى تصفية حسابات بين التيارات المختلفة، وليست معركة حقيقية حول الإبداع .

أما عن الخلفيات التي طرحها

الدكتور محمود غازي والتي نشأت في ظلها هذه الوثائق فهي محفوظة لنا جميعاً، ومن ثم كان تأكيدنا على أهمية دراسة مصادر هذه الوثائق .

ونحن نريد من المفكرين القوميين والإسلاميين داخل البناء العربي والإسلامي أن يقودوا الضوابط التشريعية وأن يكونوا خلف القضاء بالتأييد حينما يصدر أحكاماً في هذا المجال بحيث نوجد تياراً عاماً يدفع الفساد ، بدلاً من ترك القضية أمام الصحافة تهاجمهم وتتهمهم بأنهم من الجماعات الإسلامية .

إذن نحن نريد أن تنمى عناصر النظام العام الذي أشار إليه الدكتور علي جمعة، والتي هي موجودة بالفعل في تشريعنا حتى يصبح دفاعنا عنها هو دفاع عن النظام العام الإسلامي القائم والموجود بالفعل ، وليس تشريعاً نحاول إنشائه والدعوة إليه .

وبخصوص نصر أبو زيد وما حكم به القضاء في حقه فهناك عشرات الحالات غيره ، وأذكر أن الشيخ دراز كتب تقريراً عن أحد الكتب التي تعرضت للقرآن الكريم ، وبين ما فيه من مخالفات صريحة ، ثم ختم تقريره

بقوله: إنني ورغم كل ما قلته عن هذا الكتاب لا أنصح بمصادرته؛ لأنني لست ممن يؤمنون بمصادرة الكتب ، وإنما تفرع الحجة بالحجة ، أو يترك يموت في الشارع .

وللأسف مثل هذه النصيحة الجيدة ننساها ولا نأخذ بها .

الدكتور حسن الشافعي :

خلاصة ما ذكره الدكتور كمال إمام أننا لا نريد مدخلاً سياسياً ولا مدخلاً إدارياً ، وإنما نتعامل مع مدخل فكري ، وأظن أن هذا هو الباعث الذي يتوخاه الدكتور جمال في ورقته .

ومن الواضح تماماً في العالم العربي أن هناك أزمة ، فأدعياء الدفاع عن الحرية الفكرية يرمون خصومهم بالمصادرة، وأنهم يستخدمون سلاح السياسة والإدارة ، لكن العكس هو الصحيح، وأكثر أهل الفن والإبداع يدعون إلى التحرر المطلق ، ويجدون من المجالات الدورية سنداً كمجلة القاهرة أيام غالي شكري ، وهناك دعاوى تظهر على الساحة لو ظهرت في الغرب لكان طبيعياً أو منطقياً كتطور لمقدمات سابقة، ولكن أن يحدث عندنا فلماذا ؟ هناك منتديات تعقد عن الكتابة بالجسد

والأدب النسائي .. الخ ، ثم تجدهم بعد ذلك يتكلمون عن أزمة الإبداع .

ولهذا على الذين يتكلمون عن الحضارة الإسلامية وخصوصيتها أن ينطلقوا من المنطلقات المسلمة من قبل والتي تار المجتمع بناء عليها عندما ظهرت رواية أعشاب البحر في مصر ، وبعد ذلك تتكلم عن الإبداع وحدوده المسموح بها ، وضرورة التمسك بالنظام العام .

ولكن أحب أن أنبه إلى أن هناك مستويين لدى علمائنا السابقين عند التعرض للأديان والعقائد : مستوى البحث العلمي - ومستوى الدعوة الشعبية .

فعلى مستوى البحث العلمي فإننا نبحث في علم الكلام والعقيدة شُبة المخالفين وآراءهم حتى لو كانت باطلة، فأهل السنة ينظرون إلى المعتزلة على أنهم مبتدعة، ومع هذا يناقشون بموضوعية كل شبههم .

ولكن عندما تنتقل المسألة إلى الدعوة العامة على المستوى الشعبي يأتي المستوى الثاني حيث ينبغي عدم التعرض بالإهانة والتحريف للعقائد .

لقد نشر كتاب للفيلسوف اليهودي

كمونة يتكلم فيه عن الإسلام والمسيحية واليهودية ، ولم يصادر الكتاب ولم تثر حوله زوبعة ولا أزمات؛ لأنه يندرج تحت البحث العلمي .

ونحن كمفكرين مسلمين تعنينا قضية الإبداع أيضاً؛ لأننا لا نملك غير الكلام والدعوة والفكر .

ولكن لابد أن يكون هناك سموً تعبيرياً ، فعلى المبدع أن يلتزم بالسمو التعبيري ، مقتدياً بالقرآن الكريم .

فمقياس السمو التعبيري مقابل الابتذال هو مبدأ فني يفرضه الفنان على نفسه .

أما بخصوص مقياس النقد الفني الذي طرحه الدكتور كمال إمام فهو مقياس غير مناسب؛ لأنه لو كان هناك نقادا مدحوا رواية «آيات شيطانية» فماذا سنفعل في هذه الحالة، هل سنقبلها لأنها رواية قوية فنياً، رغم ما فيها من سب لله ولرسوله؟

إذن هذا المقياس لا يصلح لنا ، أما معيار السمو الأخلاقي فهو معيار يتعامل مع المنطقة الأولى التي طرحها الدكتور جمال ، وهو معيار أخلاقي وفني أيضاً .

المعيار الثاني الذي أطرحه هو احترام المقدسات بوجه عام وليس المقدسات

الإسلامية فحسب ، والقرآن يرشدنا إلى هذا المبدأ المهم ﴿وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ (الأنعام: ١٠٨)، فحتى سب الدين الباطل غير مسموح به عندنا.

إذن الغرب عندهم دوافع ضد ثقافتنا، بينما ما لدينا يصلح لنا ولهم . لقد دعيت ذات مرة إلى مسرحية في لندن عن السيد المسيح ، دعائي إليها أحد الإنجليز ، لكني لم أستطع متابعة المسرحية إلى نهايتها وعبرت عن ضيقي من عرض السيد المسيح في هذه الصورة التي عرضتها تلك المسرحية الإنجليزية حيث صورته في شخصية سلبية وضعيفة.

فالقرآن يقرر تحريم إهانة المقدسات، وفي نفس الوقت يضع أساس مقارنة الأديان ﴿قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ﴾ (البقرة: ١١١)، وهناك شاهد آخر على أن الإبداع لا يعنى انتهاك المقدسات ، وذلك في حديث الخطيب الذي وقف بين يدي النبي ﷺ يخطب فاستمع له النبي حتى قال ما يعنى تسوية النبي بالله فقال له النبي : بئس الخطيب أنت.

إذن هناك قيد على المقدسات

والتعرض لها.

أما مبدأ حماية العقيدة العامة فهو مبدأ مقرر ومحترم ، ومن عنده شك فيه يطرحه على المختصين ، وليس لنا أن نتعرض له بسوء، بل نجيب عن تساؤلاته، ولكن شتان بين هذا وبين من يصنع مقررات مضادة للعقيدة العامة ويدعو إلى محاربتها ، وهنا يبرز مبدأ حماية المجتمع، والذي يصل في الغرب المتحرر إلى حد تحريم الحجاب؛ لأنه ضد نظام المجتمع .

ولهذا فالملحد أو الزنديق الداعي إلى بدعته أو أفكاره نواجهه بحزم كما فعل سيدنا عمر مع ذلك الذي كان يطعن في القرآن فعززه بالضرب على الرأس. أما غير الداعي فنحكم عليه حكماً علمياً ولا نتعرض له بأكثر من ذلك .

وهناك مقياس آخر هو إشاعة الفاحشة، فالفنان المبدع يبحث عن التعبير السامي . وإشاعة الفاحشة لها أسس أخرى ولها مجالاتها التطبيقية ، ويمكن أن نعتبرها معياراً مستقلاً .

وفي نفس الوقت نؤكد على أن الدين الإسلامي يتسم بالسماحة والمرونة وسعة الصدر مع الآخرين، ولا يوجد نظام قام على أساس ديني استوعب

الآخرين وسمح لهم بالعيش في ظلاله وممارسة الفعل الحضاري مثل النظام الإسلامي .

فالفكر الإسلامي هو أكثر الأفكار سماحة ومرونة تجاه الآخرين . وشكراً .
الدكتور محمد عمارة :

بخصوص هذه الرواية الأخيرة وما دار حولها من أزمة فقد قلتُ الكثير حولها في الندوات والتلفزيون والصحف، ولهذا لم أتعرض لها في كلامي الآن، لكن أحب أن أضيف أننا لابد من التمييز بين حرية الفكر والاعتقاد وبين حرية التعبير والدعوة .

أما حرية الاعتقاد ﴿فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ﴾ (الكهف: ٢٩)، وبعض الفقهاء يرون استتابة المرتد مدى الحياة ولا يقتل؛ لأن الموقف معه هو الحوار حتى يقتنع؛ لأن الإيمان تصديق بالقلب لا يأتي بالإكراه، والإكراه يثمر منافقاً لا مؤمناً .

أما حرية التعبير والدعوة للكفر فهذا هدم لمقومات المجتمع، ومن ثم نقف في وجهه .

ولكن هناك فرق بين الفكر عندما تكون عندك مشكلة فلسفية، وبين أن تسب الذات الإلهية، فليس هذا فكراً

أبداً .

وهناك فرق بين ما كان يفعله أبو نواس ويقول في شعره، فالذي كان يسمع له يذهب له بمحض اختياره، وفرق بين ما يحدث الآن في القنوات الفضائية والإعلام والذي يخترق كل الحدود ويصل فعلاً إلى حد إشاعة الفاحشة .

وبخصوص النظام العام والآداب فهو موجود في كل مجتمع ، وقد أخبرني أستاذة في جامعة أمريكية أنه عند الترقية إلى درجة الأستاذية في أمريكا لابد من التعهد بأنها ليست شيوعية ولن تكون كذلك. فكل مجتمع هويته وثقافته وحدوده .

ونلاحظ أن المشركين هم الذين كانوا يصادرون الفكر ﴿لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوَا فِيهِ﴾ (فصلت: ٢٦) بينما يقول لهم القرآن ﴿قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ﴾ (البقرة: ١١١) .

وأؤكد أيضاً بخصوص «رواية أعشاب البحر» بأن أغلب أجهزة الدولة كانت ضدها، فلجنة الشؤون الدينية بمجلس الشعب لها بيان من أشد البيانات الصادرة بشأن الرواية، حتى طالب بإحراقها .

بل إن هيئة قصور الثقافة التي هي ضمن هيئات وزارة الثقافة تنشر سلسلة الذخائر فيها عيون التراث ، وأول بيان فيه إدانة للرواية كان بيان وزارة الداخلية، والذي طالب الأزهر برأيه في الرواية ، فهذه الأجهزة عينها على الرأي العام ولا تريد إثارة .

ولهذا فعندما ننادي بالدفاع عن النظام العام لا ننادي بذلك بمفردنا بل مع أجهزة الدولة، ولا يقف مع الرواية إلا القطاع العلماني المنفلت . وهناك علمانيون هاجموا كالدكتور يحيى الجمل ، كما قام كتاب آخرون بالرد عليها كالأستاذ رجاء النقاش الذي نقدها وأدانها ورد على جمال الغيطاني في دفاعه عنها .

فالعلمانيون الغلاة هم الذين دافعوا عنها، وليس مطلق التيار العلماني ، وشكراً .

الدكتور جمال عطية :

أقترح عقد ندوة أخرى لتعميق البحث في ضوء هذه الملاحظات التي طرحت، فالأفكار تمر بمراحل عدة، مرحلة داخلية، ثم التعبير عنها، ثم دعوة الآخرين لمناقشتها، ثم العمل بها، فكل مرحلة تحتاج إلى علاج من نوع خاص.

وينبغي عند التعرض للآخرين من استخدام أسلوب التعريض دون التصريح «ما بال أقوام يفعلون ...» كما كان النبي ﷺ يفعل، فهذا يصلح كمعيار للتعبير.

أما بالنسبة للرواية فلأسف أن المفكرين لم ينزلوا إلى الميدان إلا بعد أن نزل الطلبة قبلهم، ولو كان المفكرون نزلوا من البداية لأغنوا الجماهير الشعبية عن النزول إلى الساحة بهذه الصورة. فهنا لابد أن يأتي واجب المفكرين أولاً، وكذلك أنبه على مسئولية الناشر والذي يجعل من الكتاب بدل نسخة المؤلف الواحدة آلاف النسخ.

وبخصوص الإعلانين الإسلاميين، فلقد أشارا إلى الضوابط الشرعية، وهذه إشارات شديدة العمومية، بل لابد من التفصيل والكلام عن ضوابط محددة وواضحة، وكذلك الكلام عن الأخلاق، لابد من التفصيل؛ لأن الأخلاق في الداخل غيرها في الخارج، وتختلف من مكان إلى آخر حتى داخل بلادنا، فما يقبل في شوارع القاهرة والإسكندرية لا يقبل في شوارع الريف؛ ولهذا لابد من التحديد، وبيان المرجعية الأخلاقية وشكراً.



خدمات المعلومات

تسعى المجلة ابتداء من عددها ٩٣ / ٩٤ - وهو العدد الاحتفالي الخاص بمرور ٢٥ عاماً على إصدار المجلة - إلى تطوير سياستها في باب خدمات المعلومات وذلك لمواكبة مقتضيات العصر؛ بحيث سيقدم الباب تعريفاً وتقييماً لمواقع على الإنترنت تشمل الأنشطة والدوريات والمؤسسات الفكرية الإسلامية. كذلك سيقدم الباب أيضاً نشرة إخبارية للأحداث والمؤتمرات والندوات التي يتم الإعلان عنها على الشبكة في شتى المجالات الإسلامية. هذا بالإضافة إلى دليل لأهم المواقع البحثية والمعلوماتية التي تهتم فئات الباحثين والمفكرين في مختلف المعارف الإنسانية .

وتدعو المجلة بهذا كافة السادة من العلماء والباحثين للمشاركة في تنمية هذا الباب بالأفكار والآراء. كذلك نأمل منهم أيضاً المساهمة في فصوله لتفعيل نشاط هذا الباب .

التحرير

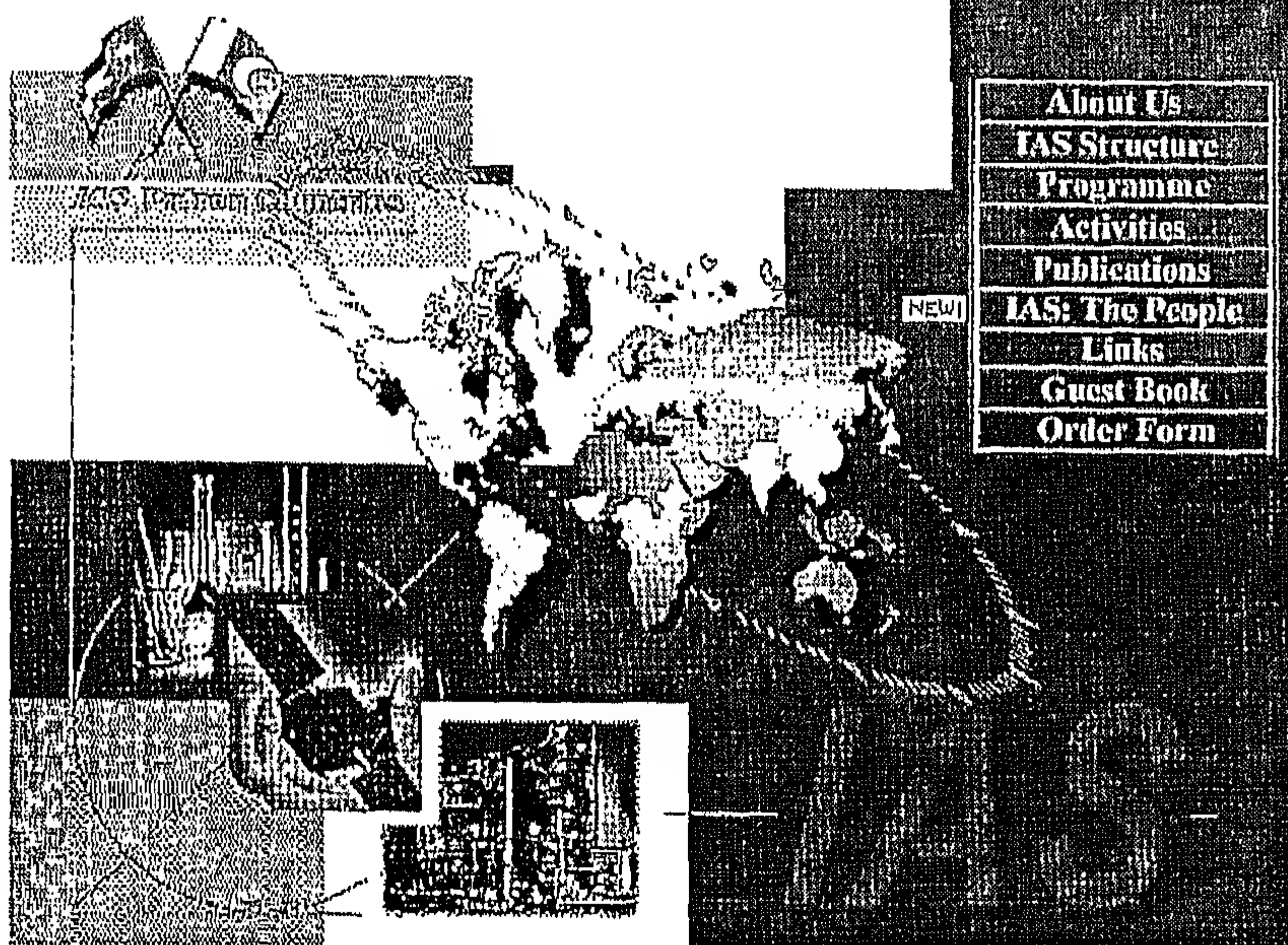
Islamic Academy of Sciences

الأكاديمية الإسلامية للعلوم

L'Académie Islamique des Sciences



A NEW NAME
IAS



About Us
IAS Structure
Programme
Activities
Publications
NEW! IAS: The People
Links
Guest Book
Order Form

SITE MAP

IAS Conference Supporting Countries



[About Us](#) | [IAS Structure](#) | [Programme](#) | [Activities](#) | [Publications](#) | [IAS: The People](#) | [Links](#) | [Guest Book](#) | [SITE MAP](#)

Internet
الإنترنت
WORLD

الأكاديمية الإسلامية للعلوم

<http://www.ias-worldwide.org>

د. هاني محيي الدين عطية



طبيعة الموقع :

موقع على الإنترنت يهدف إلى التعريف بالأكاديمية الإسلامية للعلوم Islamic Academy of Sciences، وهي هيئة متخصصة في ميادين العلوم التكنولوجية والطبية والطبيعية من منظور إسلامي معاصر.

الجهة التابع لها الموقع:

كما يشير الموقع فالأكاديمية هيئة خيرية - غير ربحية، غير سياسية، غير حكومية، مستقلة نشأت بتوصية من لجنة العلوم والتكنولوجيا بمنظمة المؤتمر الإسلامي، وتم إقرارها في المؤتمر الإسلامي الرابع المنعقد في كزبلانكا عام ١٩٨٤. وتم إعلان تأسيسه في الأردن عام ١٩٨٦ عقب دعوة من الأمير الحسن بدعم من رئيس باكستان.

الجمهور:

يوجه الموقع خطابه بصفة عامة إلى جميع علماء العالم الإسلامي المتخصصين في العلوم الجيولوجية والفيزيائية والبيولوجية والتكنولوجية والطبية، وبصفة خاصة إلى أولئك المهتمين بتأصيل هذه العلوم من منظور إسلامي.

أهداف الموقع:

يهدف الموقع إلى التعريف بأنشطة الأكاديمية المختلفة التي قدمتها وما زالت تقدمها منذ إنشائها وحتى الآن. وقد جاء في إطار تعريف أهداف الأكاديمية على الموقع ما يلي:

■ العمل كهيئة استشارية للأمة الإسلامية وأعضاء الهيئات التابعة لمنظمة المؤتمر الإسلامي في المجالات المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا.

■ إنشاء برامج علمية وتكنولوجية وأنشطة في العلوم والتكنولوجيا، وتشجيع التعاون بين الجماعات البحثية في مختلف الدول الإسلامية في المشاريع المشتركة.

■ تشجيع وتطوير البحث في المشكلات الرئيسية التي تواجه الدول الإسلامية، واستشراف التكنولوجيا التي يمكن تبنيتها وتوظيفها.

■ صياغة مقاييس الأداء والتحقيق العلمي، ومنح الجوائز والتكريم الشرفي للإنجازات العملية المتميزة في جميع مجالات العلوم والتكنولوجيا.

محتويات الموقع:

يشتمل الموقع بالإضافة إلى التعريف بالأكاديمية وأهدافها، الهيكل الإداري لها، والبرامج، والأنشطة، والمطبوعات التي تصدرها المنظمة. وهي بالتفصيل كما يلي:

أولاً: الهيكل الإداري

تتكون الأكاديمية من الجمعية العمومية وأعضاء مجلس إدارة ولجان وسكرتارية تتلخص مهامها فيما يلي:

١- الجمعية العمومية

تمثل الجمعية العمومية الهيئة الرسمية العليا للأكاديمية والتي تتكون من ٨٨ عضواً (حتى يناير ٢٠٠١) يمثلون ٣٠

دولة وعدد من المؤسسات العلمية. وأعضاء الأكاديمية هم من الشخصيات البارزة في الأوساط العلمية قدم كل منها في مجاله إنجازات وإسهامات في تطوير بلده بصفة خاصة، والدول النامية بصفة عامة. وتقوم الجمعية العمومية عادة عند انعقادها بمراجعة ما تم من إنجازات في الأكاديمية ووضع تصور للخطوة المستقبلية، بالإضافة إلى مناقشة القضايا الإدارية والمالية للأكاديمية.

٢- مجلس الإدارة

يمثل مجلس إدارة الأكاديمية أحد عشر شخصاً يتم ترشيحهم من بين أعضاء الأكاديمية ويتم إعادة انتخابهم مرة كل أربع سنوات. وترتكز مهامهم في الإشراف على تسيير الأكاديمية وأنشطتها وفق الأهداف الموضوعة لها. ويعقد مجلس الإدارة مرتين في السنة لمناقشة الإنجازات والعقبات التي تواجهها الأكاديمية.

٣- السكرتارية

تمثل السكرتارية الذراع التنفيذية للأكاديمية والتي من خلالها يتم الاتصال والتنسيق مع الجهات الداخلية والهيئات الخارجية في كافة المجالات. وتشرف السكرتارية بصفة عامة على المكتبة وهي تضم مجموعة مختارة من الكتب العملية

الأحدث في مجالها، وتصل في مجموعها إلى حوالي ١٢٠٠ كتاب، معظمها مجموعة من السلاسل تم تبادل مقابل مطبوعات الأكاديمية مع جهات مختلفة. كما تقوم السكرتارية بإصدار النشرة الإخبارية للأكاديمية.

٤- اللجان

وهي خمس لجان أكاديمية تقوم على تنفيذ برنامج الأكاديمية وأهدافها وتتمثل في:

- لجنة سياسة العلوم والتكنولوجيا.
- لجنة تطوير القوى العاملة.
- لجنة تطوير الموارد الطبيعية.
- لجنة تطوير التكنولوجيا المتقدمة.
- لجنة البيئة والتطوير.

ثانياً: البرامج

تسعى الأكاديمية من خلال برامجها لتحقيق الأهداف العامة لها وهي تعتمد في مجملها على إصدار المطبوعات والبحث في القضايا العلوم والتكنولوجيا المتطورة والدراسة في مجالات العلم والتكنولوجيا من منظور إسلامي وذلك كما يلي:

١- إصدار المطبوعات

وتتمثل في مجموعة من السلاسل التي تغطي أهداف الأكاديمية وهي كالتالي:

أ- سلاسل الكتب

وهي تهدف إلى التعامل مع القضايا العلمية المعاصرة من منظور إسلامي وذلك في الموضوعات التالية:

- الإسلام والمعرفة العلمية الحديثة.
- نظرية المعرفة وأبعادها العلمية.
- الرؤيا العلمية لمبدأ الحلال والحرام.
- التعليل العلمي لمفهوم الصوم.
- الإسلام والقضايا الطبية المعاصرة.
- الإنجازات العلمية للمسلمين الأوائل.
- الإسلام والبعد الأخلاقي للعلوم والتكنولوجيا.
- المجالات المحظورة في العلوم والتكنولوجيا وإمكانية تطويرها في الدول النامية.
- أسباب تأخر العلم في العالم الإسلامي بعد ١٤ قرناً.

- الإسهامات الأصيلة للعلماء المسلمين.
- الحقائق العلمية في القرآن والسنة.

ب- السلاسل الدورية

وهي تهدف إلى البحث في موضوعات علمية وتكنولوجيا معاصرة وذلك في الموضوعات التالية:

- علوم المادة والتكنولوجيا
- الإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر
- تكنولوجيا الطاقة
- العلوم الطبية
- التكنولوجيا الحيوية

● قضايا علمية أخرى

٢- تطوير العلوم والتكنولوجيا

وهي أنشطة تسعى بها الأكاديمية إلى العمل على تطوير العلوم والتكنولوجيا وذلك من خلال ما يلي:

أ- البحث في قضايا العلوم المعاصرة

وهي تشمل الموضوعات التالية:

● الهندسة الوراثية والهندسة البيولوجية

● الغذاء والزراعة

● الزراعة الوراثية

● المعايير الفيزيائية

● المواد الجديدة

● الطب الاستوائي

● تكنولوجيا الحاسبات

● الطاقة

● التكنولوجيا النووية

● علوم الفضاء

● علوم البحار

● الشرائح الإلكترونية

● الليزر والبصريات

● الإنسان الآلي والاستشعار عن بعد

ب- التميز في مجالات العلوم والتكنولوجيا

وهي تغطي الأنشطة التالية:

● نشر الدوريات المتخصصة

● صياغة الكتب الدراسية النموذجية.

● إعطاء المنح البحثية.

● منح الجوائز والميداليات (جائزة ذكرى

إبراهيم).

● عقد المؤتمرات

ج- التعاون مع الدول الإسلامية

وهي التنسيق مع الدول الإسلامية من أجل وضع تصورات مستقبلية للقضايا التالية:

● العلوم والتكنولوجيا.

● الصناعة والتجارة.

● الطاقة.

● الموارد الطبيعية

● الغذاء

● تعليم العلوم والتكنولوجيا.

٣- العلم والتكنولوجيا

وهي تبحث في قضايا علمية من منظور إسلامي وتشمل القطاعات التالية:

أ- قضايا التفكير العلمي الإسلامي

وتغطي قضايا من أمثلة:

● العلم والقرآن والحديث

● مفهوم المعرفة في الإسلام

● العلم الحديث والقيم الإسلامية

ب- قضايا العلم والممارسة الإسلامية

وهي تغطي القضايا من أمثلة:

● العلم ومفهوم الحلال والحرام

● الشعائر الإسلامية

● التقويم القمري

● الأضاحي

– أليسكو (تونس)

- OIC Standing Committee for Scientific and Technological Co-operation - COMSTECH, Pakistan.
- The Turkish Scientific and Technical Research Council - TUBITAK, Turkey.
- The World Bank, Washington, USA.
- The Third World Academy of Sciences, Italy.
- Statistical, Economic and Social Research and Training Centre for Islamic Countries - SESRTCIC, Turkey.

٢ – المؤتمرات وحلقات النقاش

تمثل المؤتمرات وحلقات النقاش العلمية جزءاً أساسياً من نشاط الأكاديمية، فبالإضافة إلى توصياتها الهامة، فإنها أيضاً تهدف إلى التفاعل الأكاديمي والتعليمي بين الأعضاء المشاركين من أجل تواصل دائم بينهم. ولقد نظمت الأكاديمية عدداً من المؤتمرات كما يلي:

- Food Security in the Muslim

ج- قضايا العلم المعاصرة

وهي تغطي القضايا من أمثلة:

- الهندسة الوراثية
- التكنولوجيا الحيوية ونقل الأعضاء
- علوم الفضاء

ثالثاً: الأنشطة

تسعى الأكاديمية من خلال أنشطتها إلى دعم أسس التعاون والتنسيق بين المؤسسات الإقليمية والدولية، والحفاظ على التواصل مع مئات المنظمات في العالم. وكذلك عقد المؤتمرات وحلقات النقاش وذلك كما يلي:

١ – التعاون مع المنظمات

- ويتم التواصل المستمر بصفة خاصة بين الأكاديمية والمنظمات التالية:
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم – اليونسكو (مصر وفرنسا).
- البنك الإسلامي للتنمية (السعودية).
- الجمعية العلمية الملكية (الأردن).
- مؤسسة الكويت للتقدم العلمي (الكويت).
- مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية (السعودية).
- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – الإيسيسكو (المغرب)
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

Islamic World, Tehran, Iran, 1999.

- Information Technology for Development in the Islamic World, Tunisia, Tunis, 2000.

٣ - الدورية

وسيتم الحديث عنها لاحقاً في المطبوعات.

رابعاً: المطبوعات

تقوم الأكاديمية بإصدار عدد من المطبوعات يتمثل في الدوريات، وبحوث المؤتمرات، والكتب، والنشرة الإخبارية، ونشرة التعريف بالأكاديمية. وهي كما يلي:

١ - الدوريات

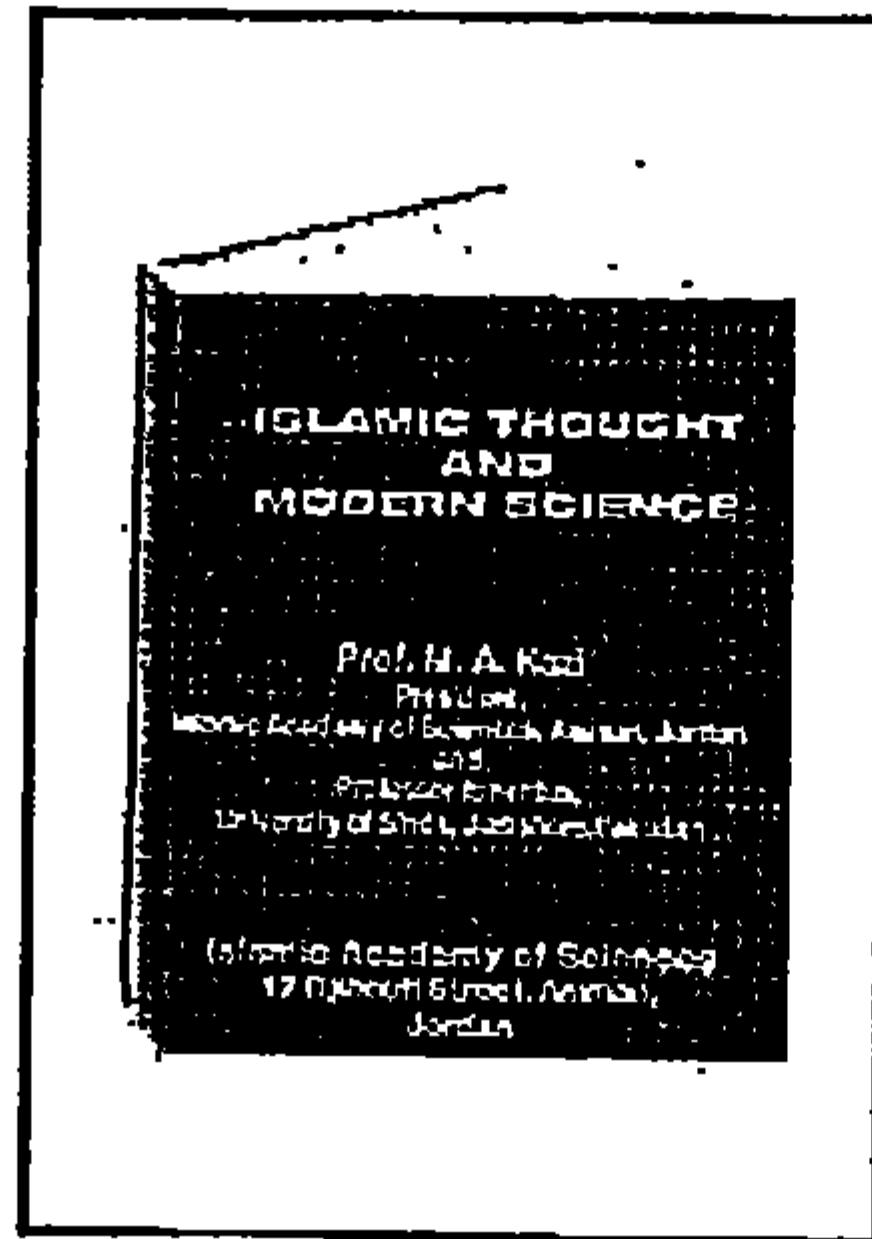
تنشر الأكاديمية دورية بعنوان دورية الأكاديمية الإسلامية للعلوم التي صدر أول عدد لها في أغسطس عام ١٩٨٨. وتصدر الدورية في تركيا ويقوم على تحريرها بروفيسور Naci M Bor ويقوم على تمويلها مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. ولقد أعيد النظر في الدورية مرة أخرى في عام ١٩٩٨ حيث اقتضت على مجال الطب، وأعيد تسميتها لتصبح عنوانها الدورية: الطبية للأكاديمية الإسلامية للعلوم.

World, Amman, Jordan, 1987.

- Science and Technology Policies for Self-Reliance in the Muslim World, Islamabad, Pakistan, 1988.
- New Technologies and the Development of the Muslim World, Kuwait City, Kuwait, 1989.
- Technology Transfer for Development in the Muslim World, Antalya, Turkey, 1990.
- Science and Technology Manpower for Development in the Islamic World, Amman, Jordan, 1991.
- Environment and Development in the Islamic World, Kuala Lumpur, Malaysia, 1992.
- Health, Nutrition and Development in the Islamic World, Dakar, Senegal, 1993.
- Water in the Islamic World: An Imminent Crisis, Khartoum, Sudan, 1994.
- Science and Technology Education for Development in the



Islamic Thought and Modern Sciences, M



CONTENTS:

- The Islamic Worldview of Knowledge;
- Islamic Epistemology and Theory of Know
- Reflection, Reason, Revelation;
- A Critique of Modern Science and Religio
- March of Modern Science and Technolog
- Islamic Society and Scientific Developmer
- Islamization of Knowledge and Islamic Sc

Hardcover 164 pages,
14*20 cm, English, Illustrated, 1998,
US \$ 15.00

ORDER THIS BOOK

[About Us](#) | [IAS Structure](#) | [Programme](#) | [Activities](#) | [Publications](#) | [IAS: The People](#) | [Links](#) | [Guest Book](#) | [Home](#)

[Back to List of Books](#)

(Pakistan), 1988.

- New Technologies and Development of the Muslim World - Proceedings of the third international conference, edited by: F Daghestani (Jordan), and S Qasem (Jordan).- Kuwait, 1989.
- Technology Transfer for Development in the Muslim World - Proceedings of the fourth international conference, Antalya, edited by F Daghestani (Jordan), A Altamemi (Jordan), and M Ergin (Turkey).- Turkey, 1990.
- Science and Technology Manpower For Development in the Islamic World - Proceedings of the fifth international conference, edited by F Daghestani (Jordan), A Altamemi (Jordan), and H El-Mulki (Jordan).- Amman (Jordan), 1991.
- Environment and Development in the Islamic World - Proceedings of the sixth international conference, edited by S Al-Athel (Saudi

٢- بحوث المؤتمرات

قامت الأكاديمية في إطار الجهود الرامية لبث المعلومات بنشر بحوث المؤتمرات التي تعقدتها بشكل دوري. وقد تم نشر حتى الآن ثمانية بحوث للمؤتمرات تضم أكثر من ٢٠٠ بحث. وفيما يلي عناوين مطبوعات بحوث المؤتمرات:

- The Islamic Academy of Sciences
- Proceedings of the Founding Conference (1986) - Published by the Islamic Academy of Sciences. Editor: A Kettani (Morocco).
- Food Security in the Muslim World - Proceedings of the first international conference, edited by S Qasem (Jordan).- Amman (Jordan), 1987.
- Science and Technology Policy for Self-Reliance in the Muslim World - Proceedings of the second international conference, edited by F Daghestani (Jordan), H El-Mulki (Jordan), and M Al-Halaiqa (Jordan).- Islamabad

الأكاديمية مستقبلا لنشر سلاسل من الكتب التي تركز بالدرجة الأولى على إشكاليات العلم المعاصر. والكتب التي نشرتها الأكاديمية حتى الآن هي:

- Thought and Modern Science (1998) by M A Kazi
- Qur'anic Concepts and Scientific Theories (1999) by M A Kazi
- English / Arabic version of Personalities Noble (2000) by IAS.

٤ - النشرة الإخبارية

تقوم الأكاديمية من خلال السكرتارية لها بإصدار نشرة إخبارية دورية للتعريف بالأنشطة الجارية للأكاديمية، وبجهود أعضاء الأكاديمية، بالإضافة إلى بعض المقالات المختارة في موضوعات حيوية في العلوم والتكنولوجيا.

٥ - المطويات

تنشر الأكاديمية مطويات بشكل دوري تلقي الضوء على برامج الأكاديمية، وملخص بأنشطتها، وأعضائها العاملين والشرفيين.

٦ - منشورات أخرى

تقوم الأكاديمية ببناء على طلب من لجنة العلوم والتكنولوجيا في منظمة المؤتمر

Arabia), F Daghestani (Jordan), and A Altamemi (Jordan).- Kuala Lumpur (Malaysia), 1992.

- Health, Nutrition and Development in the Islamic World - Proceedings of the seventh international conference, edited by N Bor (Turkey), A Kettani (Morocco), and M Zou'bi (Jordan).- Dakar Senegal), 1993.

- Water in the Islamic World: An Imminent Crisis- Proceedings of the eighth international conference, edited by M Ergin (Turkey), H Dogan Altinbilek (Turkey), and M Zou'bi (Jordan).- Khartoum Sudan) 1994.

- Science and Technology Education for Development in the Islamic World- Proceedings of the ninth international conference.- Tehran (Iran), 1999.

٣ - الكتب

تقوم الأكاديمية بنشر عدد قليل من الكتب، وعلى الرغم من قلة عددها إلا أنها تمثل تميزا في مجالها، كما تسعى

الإسلامي - الكومستك (COMST- ECH) وتمويل منها بإصدار دورية فصلية باللغة العربية للتفكير العلمي والابتكار من منظور الإسلامي للكومستك. وقد صدر منها حتى الآن ٢٠ عددًا بالاشتراك مع الأكاديمية الملكية لبحوث الحضارة الإسلامية - مؤسسة آل البيت بعمان.

تقييم الموقع

يتميز الموقع بمجموعة من المزايا، كما عليه بعض الملحوظات، وسنعرض لهما منفصلين:

نواحي التميز:

يتميز الموقع ببساطته وشكله الجمالي المتميز ولاسيما في صفحة المدخل التي أخذت اللون الأخضر، تتوسطها خريطة العالم الإسلامي مع مجموعة أعلام الدول المساندة للأكاديمية. هذا بالإضافة إلى وجود بعض الصور تمثل قطاعات تكنولوجيا مختلفة تعكس بصفة عامة اهتمام الأكاديمية.

وقد تميز الموقع بصفة عامة بوفرة المعلومات عن أنشطة الأكاديمية التي استفاد فيها إلى حد كبير والتي تعرف بشكل جيد أي متصفح للموقع بدور الأكاديمية في الأنشطة المختلفة.

وقد استطاع الموقع بنجاح أيضا أن يعرف بجميع مطبوعات الأكاديمية، وأفرد جزءًا خاصًا للدوريات، وثان للكتب وثالث لبحوث المؤتمرات. كذلك أتاح قائمة محتويات الكتب وأغلفتها بشكل واضح. كما أفرد الموقع لكل مؤتمر صفحة خاصة تغطي عناوين البحوث التي نوقشت فيه. كذلك فقد أتاح الموقع أعداد النشرة الإخبارية السابقة لتحميلها عبر الشبكة، وهو أمر يعد جيدًا لمن يرغب في الإطلاع على أنشطة الأكاديمية بشكل متواصل.

وقد أجاد الموقع إذ استخدم الصور التعبيرية في مواضع متعددة تزيل حدة النصوص.

نواحي القصور:

تعد نواحي القصور في هذا الموقع من وجهة نظر الباحث ذات أهمية ويجب أن تأخذ في الاعتبار لما لهذه الأكاديمية من رسالة مهمة وتميزة ليس عبر العالم الإسلامي فقط، بل عبر العام أجمع.

فمن الملاحظات الهامة أن بيانات الموقع متاحة فقط باللغة الإنجليزية، ولا يظهر في أية صفحة ما يشير إلى وجود مواز لها بالعربية أو الفرنسية ولو حتى بعلامة تحت الإنشاء، على الرغم من

الانطباع الذي يأخذه زائر الموقع بوجود مثل هذه اللغات بسبب ظهور اسم الأكاديمية باللغات الثلاث في الصفحة الرئيسية. ووجود موقع مواز على الأقل باللغة العربية يعد غاية في الأهمية بسبب أهداف الأكاديمية نفسها، وكذلك موقعها في دول عربية.

كذلك فإن صفحة التعريف بأنشطة البحث العلمي تظهر أن الأكاديمية قد قامت بالتعامل مع مئات من الباحثين المتميزين من خلال مؤتمراته وندواته ولا سيما في مجال العلوم والتكنولوجيا. وقد كان من المتوقع أن يكون هناك قاعدة بيانات لهؤلاء الباحثين تعرف بهم وبأبحاثهم كنموذج للإحاطة الجارية لأي باحث في المجال، وكذلك كأحد وسائل الاتصال العلمي بين الباحثين. ويمكن البدء مؤقتاً بقاعدة بيانات للأعضاء الذين يمثلون الأكاديمية باعتبارهم شخصيات بارزة في دولهم، ولما لهم من إنجازات وإسهامات على مستوى تخصصاتهم.

كذلك فقد كان من المتوقع أن تتاح مكتبة الأكاديمية بأكملها على الشبكة وذلك لخدمة الباحثين وخاصة أنها مكتبة متخصصة على مستوى عالي في

مجال العلوم والتكنولوجيا. وإتاحة مثل هذه المكتبة على الشبكة ستكون بمثابة إضافة كبيرة لجهود الأكاديمية تجاه الباحثين المسلمين وغير المسلمين المهتمين بالموضوعات الأساسية التي تهتم بها الأكاديمية.

وفي إطار مطبوعات الأكاديمية فقد اكتفى الموقع بالتعريف بمحتويات الكتب والدوريات وبحوث المؤتمرات، وكان يجب أن يكون هناك إتاحة للنص الكامل لهذه الدوريات مقابل اشتراك شهري أو سنوي في القاعدة. وكذلك الأمر بالنسبة للكتب التي هي نتاج الأكاديمية على مدى ١٣ عاماً، فقد كان من المتوقع أن تحظى بأهمية أكبر لقيمتها، ولا سيما أن الأكاديمية متخصصة.

وبالنسبة للروابط مع الجهات ذات الاهتمام المشترك فلم يقدم الموقع ربطاً بعدد كبير منها رغم ذكره لها في أكثر من موضع. وكان يجب أن تظهر كل المنظمات والهيئات التي تتعامل معها الأكاديمية في المدخل الخاص بالروابط.

أما في الإطار المنهجي للموقع فقد جاءت بعض المعلومات مكررة في صفحاته مما سبب بعض الاضطراب حول معرفة علاقة هذه المعلومات بتلك

الوحدة، فعلى سبيل المثال جاءت بعض المعلومات عن المؤتمرات في مدخل الأنشطة، ثم أعيد مرة أخرى في المطبوعات. وكذلك تم إفراد مدخل خاص لدورية الأكاديمية في الأنشطة ثم أعيد الحديث عنها مرة أخرى في المطبوعات. كذلك تم وضع المكتبة تحت السكرتارية، وكان يجب أن يفرد لها مدخل خاص ويتم التعريف بمقتنياتها بشكل أكثر تفصيلاً.

ومن الناحية الفنية فهناك بعض الأيقونات لا تعمل في الصفحة الرئيسية وهو بالتحديد أحد أعلام الدول التي تظهر في أسفل الصفحة، ثم كذلك في الرسم الخاص بأنشطة الأكاديمية فهناك أيضاً بعض العناوين تظهر دون أي

إمكانية لتفعيلها.

ومن الناحية الجمالية فقد ظهرت الصفحة الرئيسية بلون أخضر قاتم ولو أمكن تخفيف حدته قليلاً لكن أفضل للعين مع اللون الأصفر المستخدم. كما أن الأيقونات التي تظهر في أعلى الصفحات كمدخل لمحتويات الموقع متواضعة للغاية وليست الأفضل في تصميمها، ولا تتناسب مع الشكل العام للموقع والخطوط المستخدمة فيه.

وفي الختام فإن هذا الموقع يعد متميزاً إلى حد كبير في أنشطته، ونأمل إن شاء الله أن يتم تطويره بشكل أكبر ليخرج إلى الإطار التفاعلي بدلاً من الإطار التعريفي، وهو ما يليق بأكاديمية متفردة في أهدافها ومجالها على مستوى العالم الإسلامي.



دليل الإنترنت

دليل المواقع (1)

د. هانيء محيي الدين عطية

أين

<http://www.ayna.com>

محرك بحث "أين" يوفر لمستخدمي الإنترنت دليلاً للإنترنت بالعربية، يعتمد على استخدام اللغة العربية في البحث عن المواقع، وهو يقدم طائفة كاملة من الخدمات والمحتوى، بما فيها دليل لمواقع الإنترنت، ودردشة، وبريد إلكتروني متعدد اللغات، وبطاقات تهنئة وغيرها من الإعلانات المبنية الشخصية والتجارية.

البوابات

إسلام أون لاين

<http://www.islam-online.net>

بوابة على الإنترنت ذات رسالة شاملة،

محركات البحث

نسيج

<http://www.naseej.com>

محرك بحث "نسيج" يعتمد استخدام اللغة العربية على أنها اللغة الرئيسية في جميع ما تقدمه من خدمات. كما يتوافر على نسيج عدد من الخدمات المعلوماتية المتجددة مثل "أخبار" نقلا على وكالة الأنباء السعودية، و"إسلاميات" ويشتمل على القرآن الكريم كاملا وكذلك مجلة المجتمع ويحتوي "مال وأعمال" على مجلة عالم الاقتصاد، وكذلك العديد من المواقع الطبية والثقافية والسياحية وغيرها من المواقع.

إسلامية المضمون، متنوعة الخدمات، تعمل باللغتين العربية والإنجليزية. والبوابة تقدم معلومات عن الإسلام وعلومه وحضارته وأمنه، وعن الكون وعوالمه وتحولاته، ومن متابعة للمجريات والتطورات وتحليلها واستقراءها، ومن معلومات شتى وخدمات متعددة لم يعد للمرء غنى عنها في عصر (شبكة) الإنترنت، فهذا الموقع يسعى لتقديم الإسلام في صورته الموحدة الحية المعاشة لتطورات الحياة وتفاعلاتها في مختلف المجالات: تعريفات، خدمات، إعلام، قضايا فكرية.

المنظمات الدولية

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة

<http://www.isesco.org.ma/home.htm>

موقع يمثل المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ISESCO وهي هيئة دولية تعمل في إطار منظمة المؤتمر الإسلامي ومقرها الرسمي الرباط عاصمة المملكة المغربية، وتهدف المنظمة إلى تقوية التعاون وتشجيعه وتعميقه بين الدول الأعضاء في ميادين التربية والعلوم والثقافة والاتصال. وتطوير العلوم التطبيقية واستخدام التقنية المتقدمة في إطار القيم والمثل العليا الإسلامية

عجيب

<http://www.Ajeeb.com>

بوابة "عجيب" هي البوابة الرسمية لشركة صخر لبرامج الحاسب. وهي تقدم خدماتها باللغتين العربية والإنجليزية. كما تقدم تقنيات الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى العربية ودليل للمواقع العربية. بالإضافة إلى محرك للبحث على الإنترنت باللغة العربية. وتضم البوابة مجموعة من القواميس متعددة اللغات وخدمات مجانية مثل

الثابتة. ودعم الثقافة الإسلامية من خلال مناهج التعليم، وحماية الشخصية الإسلامية للمسلمين في البلدان غير الإسلامية. ويشتمل الموقع بالإضافة إلى الأهداف والميثاق، على تعريف عام عن المنظمة، والمطبوعات التي تصدرها المنظمة، والأعضاء، وتعريف عام عن الإسلام، وبعض الأخبار والأحداث الخاصة بالمنظمة.

المراكز البحثية

مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية
http://www.acpss.org

موقع خاص بمركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، وهو مركز علمي مستقل يعمل في إطار مؤسسة الأهرام. أنشئ عام ١٩٦٨ بهدف دراسة الحركة الصهيونية والمجتمع الإسرائيلي والقضية الفلسطينية، ثم اتسع مجاله عام ١٩٧٢ إلى دراسة الموضوعات السياسية والاستراتيجية بصورة متكاملة، مع التركيز على قضايا التطور في النظام الدولي، وأنماط التفاعل بين الدول العربية وبين النظام العالمي الذي تعيش في ظله،

أو بينها وبين الإطار الإقليمي المحيط بها، أو بين بعضها البعض. ويخصص المركز حيزاً كبيراً من نشاط العلمي لدراسة المجتمع المصري من مختلف الجوانب السياسية والاقتصادية والعسكرية والاجتماعية.

مركز الدراسات الفلسطينية

http://www.ipsjps.org

موقع خاص بمركز الدراسات الفلسطينية The Institute for Palestine Studies (IPS) وهو مؤسسة مستقلة، غير حكومية، غير ربحية، تأسست عام ١٩٦٣ في بيروت لتهتم بالدراسة والتحليل والتوثيق لكل ما يتعلق بالصراع العربي الإسرائيلي. ويعرف الموقع بأهداف المركز وبمنشوراته المختلفة.

مركز دراسات الشرق الأوسط

http://www.mesc.com.jo

موقع خاص بمركز دراسات الشرق الأوسط Middle East Studies Center (MESC) وهو مؤسسة أكاديمية مستقلة،

غير ربحية تأسست عام ١٩٩١ في عمان - الأردن بهدف دراسة التغيرات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية في منطقة الشرق الأوسط. ويعرف الموقع بجهود المركز، وبأنشطته، وبأعضائه، وبأبحاثه، وبمنشوراته المختلفة، وكيفية الالتحاق به.

**European Institute for Research
on Mediterranean and Euro-Arab
Cooperation (MEDEA)**

<http://www.medeabe>

موقع خاص بمركز البحوث الأوروبية لدول البحر المتوسط والعلاقات الأوروبية العربية وهو مؤسسة غير ربحية، - أسست عام ١٩٩٥ في بلجيكا بهدف تيسير تبادل المعلومات والأفكار بين السياسيين، والأكاديميين، والصحفيين، وإتاحة المناخ للتحليل الهادف المستقل، وتوصيل نتائج البحوث لصانعي القرار وبصفة خاصة الاتحاد الأوروبي من أجل الوصول إلى تعاون مثمر بين دول البحر المتوسط، وتحقيق استقرار في المنطقة والعلاقات بين الدول الأوروبية والعربية. ويعرف الموقع بجهود

المركز، وبأنشطته، وبأعضائه، وبأبحاثه، وبمنشوراته المختلفة.

المراكز العلمية

مؤسسة الملك فيصل الخيرية

<http://www.kff.org/>

موقع خاص بمؤسسة الملك فيصل الخيرية King Fahd Foundation وهي مؤسسة علمية خيرية، مستقلة، تأسست بقرار ملكي رقم ١٣٤/أ عام ١٩٧٦ ومركزها الرياض بالمملكة العربية السعودية. وهي تهدف إلى خدمة الإسلام والمسلمين بتقديم المعرفة العلمية والأكاديمية من خلال برامج التعليم والبحث العلمي والنشر الأكاديمي والمؤتمرات الدولية والمنح الدراسية. وتهدف إلى توحيد جهود الباحثين على المستوى الإنساني من خلال منح الجوائز العالمية. كما تسعى إلى تنمية قدرات الاكتفاء الذاتي لدى المجتمعات النامية، وتمويل المؤسسة ذاتيا من خلال إدارة الاستثمارات الخاصة بها، والتشجيع على التبرعات. ويتضمن الموقع تعريف عام بالمؤسسة وأهدافها،

وتاريخ الملك فيصل ونشأته، والأنشطة العلمية، والاستثمارات المختلفة للمؤسسة.

المؤسسة الإسلامية

<http://www.islamic-foundation.org.uk/>

موقع خاص بالمؤسسة الإسلامية The Islamic Foundation وهي مؤسسة علمية خيرية، غير ربحية، غير حكومية، مستقلة، أنشئت عام ١٩٧٣ في منطقة مار كفيلد التابعة لمقاطعة ليستر ببريطانيا. وتهدف المؤسسة إلى مواجهة التحديات الفكرية المتجددة مع العصر للإسلام والمسلمين وذلك من خلال التعليم والبحث العلمي والنشر الأكاديمي والتدريب المهني والمؤتمرات الدولية. ويعرف الموقع بأنشطة المؤسسة المختلفة والتي تتضمن الأبحاث العلمية والندوات والمنشورات التي تمثل أنشطة المؤسسة المختلفة.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

<http://www.iiit.org/>

موقع خاص بالمعهد العالمي للفكر

الإسلامي The International Institute of Islamic Thought وهي مؤسسة علمية خيرية مستقلة، غير ربحية، غير سياسية، غير حكومية، تأسست عام ١٩٨١ في هيرندن من ضواحي واشنطن العاصمة بالولايات المتحدة الأمريكية. وهي تهدف إلى العمل على الإصلاح الفكري والمعرفي باعتبار ذلك واحدا من منطلقات المشروع الحضاري الإسلامي المعاصر. وهو يتعامل مع مصادر التراث الإسلامي والمعرفة الإنسانية المعاصرة لبلورة تيار فكري إسلامي متميز يمهّد لاستعادة قدرة الأمة على العطاء الحضاري وتوجيه التقدم الإنساني. ويعرف الموقع بأنشطة المعهد المختلفة والتي تتمثل في تنفيذ مشروعات الأبحاث وعقد المؤتمرات والندوات، ونشر الكتب والدوريات العلمية المحكمة.

الأكاديمية الإسلامية للعلوم

<http://www.ias-worldwide.org>

موقع خاص بالأكاديمية الإسلامية للعلوم Islamic Academy of Sciences، وهي هيئة خيرية - غير ربحية، غير سياسية، غير حكومية، مستقلة، أنشئت بتوصية

المؤسسة المختلفة والتي تتضمن الأبحاث العلمية والندوات والمنشورات التي تمثل أنشطة المؤسسة المختلفة.

**The Research Center for Islamic
History, Art and Culture (IRCICA)**

<http://ircica.hypemart.net/ircica.html>

موقع خاص بمركز البحوث الإسلامية للتاريخ والأدب والثقافة. وهو مركز يتبع منظمة المؤتمر الإسلامي تأسس عام ١٩٨٠ في إستانبول بهدف نشر المفهوم الصحيح للحضارة الإسلامية وبصفة خاصة في مجالات التاريخ والأدب والثقافة الإسلامية، بعيداً عن التعصب، والتحيز وذلك من خلال البحث العلمي والدراسة والنشر بمختلف الأشكال الكتب والدوريات وبحوث المؤتمرات والتوثيق البليوجرافي. وأن يوفر الاتصال العلمي بين الباحثين والهيئات العملية المختلفة على مستوى العالم من خلال الندوات والمعارض. ويعرف الموقع بأهداف المركز وأنشطته المختلفة ومؤتمراته ومنشوراته.

من لجنة العلوم والتكنولوجيا بمنظمة المؤتمر الإسلامي، وتم إقرارها في المؤتمر الإسلامي الرابع المنعقد في كزبلانكا (المغرب) عام ١٩٨٤. وتم إعلان تأسيسها عام ١٩٨٦ في الأردن عقب دعوة من الأمير الحسن ودعم من رئيس باكستان. وهي هيئة متخصصة في ميادين العلوم التكنولوجية والطبية والطبيعية من منظور إسلامي معاصر. وتهدف الأكاديمية إلى العمل كهيئة استشارية للأمة الإسلامية وأعضاء الهيئات التابعة لمنظمة المؤتمر الإسلامي في المجالات المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا، وإنشاء برامج علمية وتكنولوجية وأنشطة في العلوم والتكنولوجيا، وتشجيع التعاون بين الجماعات البحثية في مختلف الدول الإسلامية في المشاريع المشتركة، وتشجيع وتطوير البحث في المشكلات الرئيسية التي تواجه الدول الإسلامية، واستشراف التكنولوجيا التي يمكن تبنيها وتوظيفها، وصياغة مقاييس الأداء والتحقيق العلمي، ومنح الجوائز والتكريم الشرفي للإنجازات العملية المتميزة في جميع مجالات العلوم والتكنولوجيا. ويعرف الموقع بأنشطة

الثقافي والأدبي. ويهدف إلى استكشاف المواهب الأدبية ورعايتها، ورصد الواقع العربي في الإنتاج الأدبي والثقافي. واستلهم الجوانب الكفاحية والإنسانية في التراث القومي والأدب الشعبي لتطوير الأدب العربي وإثرائه ووضعها في تيار الأدب الطليعي العالمي، والاتصال بالاتحادات والهيئات الأدبية والثقافية العربية والأجنبية وبخاصة الكتاب والأدباء العرب في المهجر، ومحاربة التيارات الثقافية المنحرفة، وإذكاء روح المقاومة والصمود لدى المواطن العربي في وجه الأخطار التي تهدد الوجود العربي وتحاول عزله وإلغاء دوره الأساسي في النضال العالمي ضد الاستعمار، والتأكيد على حرية الكلمة ذات المدلول القومي، والانفتاح على الأدب التقدمي في الوطن العربي والعالم، وتهيئة مناخ ثقافي يتيح للإمكانات والمواهب المبدعة أن تتفتح وتنمو في جو من الحرية المسئولة. وأخيراً الدفاع عن الكتاب والسعي لإيجاد التشريعات التي تحمي إنتاجهم وتضمن حقوقهم فيه. ويعرف بالإضافة إلى أنشطته المختلفة الموقع بالمطبوعات والكتب والمجلات التي يصدرها.

Institute of Islamic Sciences, Technology and Development

<http://www.islamicscience.org>

موقع خاص بمركز العلوم الإسلامية والتكنولوجية، والتنمية، وهو مؤسسة تأسست في الولايات المتحدة بهدف تطوير مفهوم إسلامية المعرفة، ولاسيما في العلوم والتكنولوجيا، وذلك من خلال الاقتشار عبر المناهج الدراسية في الجامعات الحكومية في أمريكا الشمالية. ويعرف الموقع بأهداف المركز وأنشطته ومنشوراته، كما يشمل عدد من الوثائق الخاصة بأخلاقيات العمل المهني، وقانون المياه الإسلامي.

الجمعيات والاتحادات المهنية

اتحاد الكتاب العرب

<http://www.awu-dam.com>

موقع لاتحاد الكتاب العرب مركزه دمشق، يتركز نشاطه في التأليف والترجمة في مجالات الشعر والقصة والمسرح والنقد والدراسة والبحث وما يتصل بها من نشاطات فكرية في الحقل

(IAAO) International Association of Architecture Organization وهي هيئة غير ربحية تهدف إلى تقديم المعلومات الخاصة بالفن والعمارة من أجل البحث العملي وتطوير الدراسات الإنسانية في الفن الإسلامي، وإيجاد العلاقات البينية بين الفن الإسلامي وبقية الدراسات الأكاديمية. ويسعى الموقع إلى التعريف بمختلف المجالات في الفن والعمارة الإسلامية، وتشجيع المهتمين بهذا المجال على المشاركة الموقع بخبراتهم وأعمالهم.

دور النشر

أمانة للنشر

<http://www.amana-publications.com>

موقع خاص بأمانة للنشر AMANA Publications وهي واحدة من أكبر دور النشر والتوزيع المتخصصة في الكتب الإسلامية المنشورة باللغة الإنجليزية عامة وبصفة خاصة في الولايات المتحدة. ويعرف الموقع بأهم ما نشر في مجاله من كتب الأطفال، والكتب الأكثر مبيعا، وبأحدث ما صدر مع التعريف بكل كتاب ومؤلفه وبيانات النشر كاملة. وهي تضم قسما خاصا

Islamic Medical Association of North America

<http://www.imana.org>

موقع لاتحاد الأطباء المسلمين في أمريكا الشمالية، وهو اتحاد مهني تأسس عام ١٩٦٧ في بهدف إيجاد ملتقى للأطباء المسلمين (الأساتذة والطلاب) وإثراء معرفتهم المهنية، والتعرف على المشكلات والقضايا الشائكة التي تعترضهم عند ممارستهم المهنة، ولا سيما أخلاق المهنة. كما يهدف الاتحاد إلى فهم أكثر للإسلام ونشره بشكل واعي، ودعم سبل التعاون بين الأطباء المسلمين والمهن الطبية المختلفة، وتدريب الأطباء الجدد على فهم واقع الممارسة المهنية في أمريكا الشمالية، وتشجيع الدراسة والبحث العملي والنشر في مجال العلوم الطبية على مستوى العالم، والمساهمة في الإسعافات والخدمة الطبية العامة.

منظمة الفنون والعمارة الإسلامية

<http://www.islamicart.com>

موقع خاص بمنظمة الفنون والعمارة الإسلامية Islamic Arts and Archite-

لمنشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي
باللغة الإنجليزية.

دار الفكر

<http://www.darelfikr.com.lb>

موقع خاص بدار الفكر وهي دار نشر
تأسست عام ١٩٦٣ في بيروت تعنى
بنشر التراث الإسلامي والعربي من
تفسير وحديث وأصول وفقه ولغة عربية
ودراسات إنسانية علمية، وترجمات لهذه
الكتب للغات الإنكليزية والفرنسية.
ويتيح الموقع البحث هجائيا وموضوعيا
عن الكتب، كما يشمل أيضا أحدث ما
صدر عن الدار.

Kazi publication

<http://www.kazi.org>

موقع خاص بقاضي للنشر، وهي من
أكبر دور النشر والتوزيع المتخصصة
بنشر الكتب الإسلامية باللغتين الإنجليزية
والأردنية. تأسست عام ١٩٧٢ في
الولايات المتحدة بهدف نشر رسالة
الإسلام بالصورة الصحيحة، وإزالة
التعصب، ومواجهة التحديات والمتغيرات

العالمية، وخدمة مناهج التعليم الإسلامي.
وتهتم الدار بمراجعة ونشر كتب
التراث، والكتب المدرسية والجامعية
بمفاهيم إسلامية وذلك وفق المناهج
الدراسية المقررة كما تقوم بدعم المالي
بترجمة الكتب الهامة المنشورة باللغة غير
الإنجليزية إلى الإنجليزية وذلك بالتعاون
مع المؤسسات البحثية المختلفة. ويعرف
الموقع بأهداف الدار، وأنشطتها،
ومطبوعاتها.

مكتبة النيل والفرات

<http://www.neelwafurat.com>

موقع يتبع مركز التعريب والترجمة، وهو
مركز يهدف إلى عمل شبكة توزيع
للكتاب الإسلامي التي تضم أكثر من
خمسين ألف كتاب تشمل جميع
الموضوعات مع خصم يصل إلى ٣٠٪.
ويوفر الموقع هذه الخدمة إمكانية البحث
باللغة العربية بعنوان الكتاب أو مؤلفه أو
بالموضوع، كما يتيح الموقع تصفح أي
من الكتب الموجودة في موضوع ما،
ويعطي نبذة عن موضوعه ويوفر صورة
لغلافه ومعلومات عن مؤلفه، وجهة
نشره، وسعره والخصم الخاص به.

الموسوعات

جامع الفقه الإسلامي

<http://feqh.al-islam.com>

موقع يتبع شركة حرف لتقنية المعلومات وهو يقدم مكتبة فقهية نصية متكاملة تحتوي على أهم مراجع الفقه الإسلامي تمت معالجتها لغويا وشرعيا من قبل أساتذة متخصصين في اللغة العربية وعلوم الشريعة الإسلامية تحت إشراف وزارة الأوقاف الكويتية. وتتيح الموسوعة البحث بالنص والبحث بالموضوع. كما تحتوي على مكتبة تعرف بجميع المراجع المستخدمة في الموسوعة وعددها خمسة وتسعين مرجعا. كما يسمح بعرض الكتب موزعة على أقسام الفقه المختلفة.

الموسوعة التراثية

<http://www.al-warraq.com>

موقع يتبع مؤسسة الوراق، وهو يتيح عددا كبيرا من كتب التراث بالنص الكامل لتغطي موضوعات التاريخ، واللغة، والأدب، والأنساب، والجغرافيا

والرحلات، والحديث، والتراجم، والفلسفة والمنطق، وعلوم القرآن، وعلوم اللغة، والفقه، والعقيدة، والطب، وتفسير الأحلام، والتصوف، والبيولوجيا، فيما يغطي أكثر من مليون صفحة من التراث العربي. ويمكن البحث بالكلمة. كما يمكن البحث أيضا بقائمة محتويات الكتاب.

الدوريات

British Journal of Middle

Eastern Studies

<http://www.tandf.co.uk/journals/framebader.html>

موقع يتبع مطبعة تايلور وفرنسيس، ويعرف بالمجلة البريطانية للدراسات الشرق أوسطية التي تصدر عنها. وهي دورية أكاديمية تصدر مرتين في العام ويقوم على تحريرها بروفيسور Ian Nett-on بجامعة ليدز البريطانية. وتسعى الدورية إلى إيجاد التوازن بين العلوم الاجتماعية الحديثة وبين العلوم الاجتماعية التقليدية المقترنة بالدراسات الإسلامية وتلك المتعلقة بالشرق الأوسط. وتهتم الدورية بموضوعات

اللغة، والأدب، والتاريخ، والسياسة، والاقتصاد، وعلم الإنسان، والاجتماع، والجغرافيا، والديانات وثقافة المجتمعات. كما تشمل مراجعات لمواد نشرت بلغات مختلفة في هذه المجالات.

Journal of Islamic Studies

<http://www3.oup.co.uk/islami/hdb>

موقع يتبع مطبعة جامعة أكسفورد البريطانية، وهو يعرف بمجلة الدراسات الإسلامية التي تصدر عنها، وهي دورية تهتم بالبحوث الأكاديمية المرتبطة بالإسلام والعالم الإسلامي، وبصفة خاصة بالموضوعات التي تتناول التاريخ، والجغرافيا، والعلوم السياسية، والاقتصاد، وعلم الإنسان، والاجتماع، والقانون، والعلاقات الدولية، والأدب، والديانات، والبيئة، وأخلاقيات العمل العلمي.

Der Islam

<http://www.degruyter.com/journals/islam/islam.100.html>

موقع خاص بدورية الإسلام، وهي

دورية تصدر نصف سنوية تختص بتاريخ وحضارة الشرق المسلم من منظور الاستشراق الألماني، وتتناول المقالات وقراءات ومراجعات الكتب، وتقبل المقالات باللغتين الألمانية والإنجليزية.

Journal of Arabic Literature

<http://php.indiana.edu/~jal>

موقع يتبع جامعة إنديانا بالولايات المتحدة، وهي تعرف بمجلة الأدب العربي التي تصدر عنها. وهي دورية تصدر ثلاث مرات في السنة ويشرف على تحريرها Suzanne Pinckney St-etkewych و Ayman El-Haj. وتهتم الدورية بنشر الدراسات النقدية والأدبية والتاريخية، بالإضافة إلى المراجعات والبليوجرافيات. وبصفة عامة فهي تهتم أيضا بنشر الأدب الكلاسيكي والحديث المكتوب والشفهي، وكذلك الشعر والنثر الأدبي والعامي. كما توجه الدورية أيضًا اهتمامها إلى الباحثين المهتمين بالدراسات التي تربط بين الأدب والدراسات الإنسانية والاجتماعية وبصفة خاصة بدراسات الأدب المقارن ونظرية الأدب.

التي تصدر عنها ويقوم على تحريرها Saleha S. Mahmood. وتهدف الدورية منذ عدها الأول الذي صدر عام ١٩٧٩ إلى تزويد الرأي العام بالمعلومات الصحيحة والدقيقة لأحوال الأقليات المسلمة التي تعيش في مجتمعات غير إسلامية. وتمثل هذه الدورية مصدرا هاما لقضايا الأقليات المسلمة لما يمثلته التعداد العام لهم من أهمية، والذي يصل إلى ٤٠٠ مليون نسمة موزعين على ١٤٩ دولة. وهم بذلك يمثلون ثلث تعداد المسلمين في العالم. وتركز الدورية على كافة القضايا التي تواجه هذه الأقليات من أهمها نمط الحياة الذي يعيشونه، ومشاكلهم الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية. مواطن الضعف والقوة التي تعترض هذه الأقليات في مواطن، ومدى حضور الإسلام لديهم وممارستهم له ومستقبله لدى الأجيال التالية. كذلك تمتد أبحاث الدورية إلى الأقليات غير المسلمة التي تعيش في مجتمعات إسلامية بهدف إجراء دراسات مقارنة وحوار بين الديانات في الإطار التاريخي والديمقراطي والاجتماعي والاقتصادي.

Arabic and Middle Eastern Literature

<http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/13666169.html>

موقع يتبع مطبعة تايلور وفرنسيس، ويعرف بمجلة الأدب العربي والشرق الأوسطي التي تصدر عنها، وهي دورية تختص بالأسئلة والتفسيرات المختلفة لأدب ما قبل الحداثة، وأدب الشرق الأوسط، وتهتم بالدراسات الأكاديمية في الأدب الفارسي، والأدب التركي، والأدب الكردي، والأدب الأردني، والأدب العبري الحديث. كما تهتم الدورية أيضا بنشر الدراسات الأدبية باللغة العربية والفرنسية والبربرية لمنطقة شمال إفريقية. وتخصص الدورية ما بين وقت وآخر عددا خاصا يتناول موضوعا معينا، بالإضافة إلى مراجعات الكتب والبليوجرافيات.

Journal of Muslim Minority Affairs

<http://www.tandf.co.uk/journals/frame loader.html>

موقع يتبع مطبعة تايلور وفرنسيس، ويعرف بدورية قضايا الأقليات المسلمة



مجلة المسلم المعاصر

١٣ شارع مرقص حنا - العجوزة - (مركز الدراسات الفقهية) - القاهرة - هاتف : ٣٤٩٨٨٥٣ - ج.م.ع

طلب شراء هدية للغير

* أرجو إرسال مجموعة كاملة مجلدة كهدية مني

..... للسيد :

..... العنوان :

..... مع إرسال فاتورة باسم :

..... على العنوان :

.....

التوقيع: التاريخ : / /

السداد

بموجب شيك مصرفي باسم مجلة المسلم المعاصر .

أو بتحويل على بنك فيصل الإسلامي المصري الرئيسي بالقاهرة : ح / ٤٣٦١٢

سعر المجموعة كاملة ٢٣ مجلد أنيق فاخر :

في الدول العربية : ٩٠٠ دولار أمريكي شاملاً مصاريف الشحن الجوي .

في الدول الأوربية : ١١٠٠ دولار أمريكي شاملاً مصاريف الشحن الجوي .

في جمهورية مصر العربية : ٩٥٠ جنيه مصري.

مجلة المسلم المعاصر

١٣ شارع مرقص حنا - العجوزة - (مركز الدراسات الفقهية) - القاهرة - هاتف : ٣٤٩٨٨٥٣ - ج.٢٠ ع

قسمة اشتراك سنوي هدية للغير

* أرجو قبول اشتراك بـ () نسخة اعتباراً من / / إلى / / ولمدة عام.
هدية ترسل للسيد :
على العنوان :
إرسال فاتورة :
الاسم :
العنوان :
التوقيع: التاريخ : / /

قيمة الاشتراك السنوي

- في الدول العربية : ٢٠ دولار أمريكي للأفراد للنسخة الواحدة .
٤٠ دولار أمريكي للمؤسسات للنسخة الواحدة .
في دول أوروبا : ٣٠ دولار أمريكي للأفراد للنسخة الواحدة .
٦٠ دولار أمريكي للمؤسسات للنسخة الواحدة .
في جمهورية مصر العربية : ٢٠ جنيه مصري للأفراد للنسخة الواحدة .
٤٠ جنيه مصري للمؤسسات للنسخة الواحدة .

السداد

بموجب شيك مصرفي باسم مجلة المسلم المعاصر .
أو بتحويل على بنك فيصل الإسلامي المصري الرئيسي بالقاهرة : ح / ٤٣٦١٢
سعر السداد :

- في الدول العربية : ٥ دولارات أمريكية أو ما يعادلها .
في الدول الأوروبية : ٨ دولارات أمريكية أو ما يعادلها .
في جمهورية مصر العربية : ٥ جنيهات مصرية .

قضايا إسلامية معاصرة

فكرية متخصصة تعنى بالاهوم الثقافية للمسلم المعاصر

الاتجاهات الجديدة في علم الكلام

(١)

رئيس التحرير

عبد الجبار الرفاعي

عبد الهادي القضي

غالب حسن

يسحي محمد

حسن حنفي

صادق لاريجاني

مصطفى ملكبان

جعفر سبجاني

أحمد قراملكي

عبد المجيد النجار

المراسلات:

قسم: ص. ب. ٣٣٤٧ - ٣٧١٨٥ هاتف: ٧٣٢٣٧٨ - ٢٥١ - ٩٨

بيروت: ص. ب. ٨٥ - ٢٥ هاتف: ٨١٣٤٣٨ - ٣ - ٩٦١

العدد الرابع عشر ١٤٢٢ - ٢٠٠١



AL-MUSLIM AL - MUASSIR

THE CONTEMPORARY MUSLIM



In This Issue

- **Difference & Unity Problems**
- **Methodology Of Dealing With Educational Heritage**
- **Methodology Issues Of Political Education**
- **Bin Badees & Islamic Change**
- **Limitations Of Intellectual Liberties**



Vol. (25)

No. (99)

Shawwal, Dhul Qadah, Dhul Hejja, 1421

January, February, March, 2001

